

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS DU JEUNE DÉCROCHEUR QUANT AU RÔLE DES PAIRS DANS
SON PARCOURS DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

FRANÇOISE DORÉ

FEVRIER 2015.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je désire tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, professeure Maryse Potvin ainsi que mon co-directeur, professeur Jean Bélanger qui m'ont apporté leur encadrement. Je vous remercie de l'ouverture dont vous avez fait preuve, du temps que vous avez pris pour discuter, commenter, critiquer mon travail et me permettre d'aller plus loin dans mes réflexions et aussi de persévérer. J'ai aussi apprécié votre rigueur et votre bonne complémentarité dans vos domaines d'expertise réciproques.

J'exprime mes vifs remerciements aux jeunes qui ont accepté de participer à cette étude et de livrer librement une tranche de leur vie afin de me permettre de documenter ma recherche.

De même, je voudrais remercier Madame Catherine Gosselin et Monsieur Bernard Rivière, pour l'honneur qu'ils m'ont fait d'accepter de lire mon travail et de faire partie du comité d'évaluation de mon mémoire.

Je remercie également les responsables de la faculté de l'éducation pour l'octroi d'une bourse du budget infrastructure de recherche du DEFS, ce qui m'a permis de mener à terme mon projet.

J'ai une pensée émue pour mes ami(e)s de la Martinique et de la Guadeloupe ainsi que pour mes sœurs et frères haïtiens de Montréal qui ont été présents pour moi tout au long de ces mois de travail et de ce séjour loin de mon pays.

Enfin, j'adresse ma profonde gratitude à ma famille, en particulier à mes nièces, mes frères, ma sœur et ma tante qui m'ont apporté un soutien affectif, moral et matériel sans faille pendant cette période.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux	v
Résumé	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	2
1. PROBLÉMATIQUE	4
1.1. Le débat sur le décrochage scolaire	7
1.2. Les principaux facteurs du décrochage scolaire dans la littérature scientifique.....	10
1.3. Des approches du rôle des pairs dans le décrochage scolaire	13
LA QUESTION DE RECHERCHE ET LES OBJECTIFS	17
2. CADRE THÉORIQUE.....	19
2.1. Décrochage scolaire. De quoi parle-t-on?	19
2.1.1. Évolution de la définition du décrochage scolaire	19
2.1.2. Le processus de décrochage.....	21
2.1.3. Les typologies de décrocheurs	21
2.1.4 Les facteurs de risque.....	23
2.2. Les relations proximales des jeunes : critères et indicateurs	24
2.3. Le concept de représentation sociale	27
2.3.1. L'origine et les différentes définitions du concept des représentations sociales	27
2.3.2. Les différentes approches des représentations sociales	29
2.3.3. Les caractéristiques et les fonctions des représentations sociales	30
2.4. Les concepts de parcours social et de parcours scolaire	32
3. MÉTHODOLOGIE	36
3.1. L'étude de cas et l'étude multicas	36
3.2. La planification, la cueillette et l'analyse des données	39
3.2.1. Rappel de la posture de recherche	39
3.2.2. Le choix de l'échantillon.....	40
3.2.3. Les instruments de collecte de données.....	41
3.2.4. L'analyse des données	43
4. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	45
4.1. Présentation descriptive des résultats.....	45
4.1.1. La présentation des cas étudiés	45
4.1.2. Albert (le libre ou l'expérience de la recherche de la liberté).....	48
4.1.3. Bruno (le populaire ou l'expérience d'un parcours erratique)	54
4.1.4. Charles (l'insouciant ou l'expérience de l'influence des fréquentations amicales).....	60
4.1.5. David (le secret ou l'expérience du gang).....	65
4.1.6. Eddy (l'intimidé devenu intimidateur et l'expérience d'un décrochage non contrôlé)	71
4.1.7. Francis, (le résilient ou l'expérience du décrochage et du raccrochage).....	75
4.1.8. Gérard (l'indécis ou l'expérience du suivisme).....	80
4.1.9. Hector (le sage ou l'expérience d'un parcours dans la rue)	84
4.1.10. Synthèse des données	89
4.1.11. Synthèse du processus de décrochage au secondaire	93
4.2. Analyse des résultats	100
4.2.1. Représentation du rôle des pairs dans le parcours de décrochage scolaire au regard des facteurs de risque personnels, familiaux, scolaires et environnementaux	101
4.2.2. Relation avec les pairs usagers de produits psychoactifs, drogues et alcool (activités déviantes)	103
4.2.3. Relation intimidateur- intimidé.....	111

4.2.4. Relation amoureuse.....	116
4.2.5. Relation d'amitié de groupe.....	121
5. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	127
5.1. Relation avec les pairs usagers de produits psychoactifs, drogues et alcool.....	127
5.1.1. Pairs usagers de produits psychoactifs par rapport aux caractéristiques personnelles	127
5.1.2. Pairs usagers de produits psychoactifs et facteurs familiaux	130
5.1.3. Pairs usagers de produits psychoactifs et facteurs scolaires et facteurs environnementaux.....	131
5.2. Relation intimidateur- intimidé	132
5.2.1. Pairs intimidateurs-intimidés et aux caractéristiques personnelles	132
5.2.2. Pairs intimidateurs-intimidés et aux facteurs familiaux	134
5.2.3. Pairs, intimidateurs-intimidés et les facteurs scolaires et environnementaux	134
5.3. Relation amoureuse.....	135
5.3.1. Pairs, relation amoureuse et caractéristiques personnelles.....	135
5.3.2. Pairs, relation amoureuse par rapport aux facteurs familiaux.....	136
5.3.3. Pairs, relation amoureuse par rapport aux facteurs scolaires et environnementaux	136
5.4. Relation d'amitié de groupe.....	137
5.4.1. Pairs, amitié de groupe et caractéristiques personnelles	137
5.4.2. Pairs, amitié de groupe et facteurs familiaux	138
5.4.3. Pairs, amitié de groupe et aux facteurs scolaires et environnementaux.....	139
5.5. Triade relations avec les pairs, facteurs de risque et décrochage scolaire.....	140
CONCLUSION	146
BIBLIOGRAPHIE.....	148
ANNEXES	157

Liste des tableaux

Tableau 1 : Vue synthétique des données sociodémographiques par répondant.....	47
Tableau 2: Synthèse des données.....	90
Tableau 3: Matrice synthèse des facteurs de risque de décrochage.....	94
Tableau 4 : Types de relation avec les pairs /cas explicites / chaîne de conséquences manifestes	102
Tableau 5: Matrice synthèse transversale	142
Tableau 6 : Nombre d'écoles fréquentées et nombre d'années de scolarité effectuées (incluant les redoublements).....	158
Tableau 7: Tableau récapitulant les facteurs de DS (selon jeune) (Questions de l'intervieweuse et réponses des jeunes).....	160
Tableau 8: Synthèse des types de pairs (connaissances et amitiés) et des types de relations / Rôle des pairs en général et rôle dans le décrochage scolaire	163

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'appuie sur une série d'entretien avec huit jeunes de 18 –24 ans de la région de Montréal référés essentiellement par des carrefours jeunesse-emploi. Ces jeunes avaient déjà décroché et étaient dans un processus de raccrochage ou non.

En utilisant l'approche qualitative par méthode de cas (N=8), la chercheuse pose les questions suivantes : quelles sont les représentations des jeunes décrocheurs quant au rôle des pairs dans leur parcours de décrochage scolaire au secondaire? Quel est le sens que le décrocheur donne à sa dynamique relationnelle? Quels sont les facteurs relationnels à l'œuvre et leurs articulations avec les facteurs à risque déjà documentés? La chercheuse décrit quatre types de relation avec les pairs : 1. Pairs usagers de drogues et alcool, 2. Pairs acteurs ou victimes d'intimidation, 3. Pairs dans des groupes voire des gangs, 4. Pairs en relation amoureuse.

Globalement chaque type de relation renforce la dynamique du décrochage scolaire et augmente les difficultés d'insertion sociale et professionnelle. Chacun des types de relation ne semble pas être mutuellement exclusif. Les comportements «déviant» des décrocheurs et leurs pairs sont accentués par une incapacité d'encadrement des familles.

Mots-clés : décrochage scolaire au secondaire, relations avec les pairs, facteurs de risque de décrochage

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le phénomène du décrochage scolaire est vaste et complexe. Les questionnements sur le sujet portent non seulement sur ce que recouvre ce phénomène, qui renvoie à diverses réalités, mais aussi sur ses déterminants scolaires, familiaux, sociaux, psychologiques, personnels et interpersonnels, dont l'influence des pairs. Les données sur le décrochage scolaire au Québec montrent que les jeunes âgés de 16 à 20 ans sont fortement concernés par le phénomène du décrochage scolaire et c'est surtout la fin du secondaire qui est la période cruciale (RHDCC¹, 1995, 2000). De plus, comme le relate la nombreuse littérature sur les adolescents et les jeunes, les pairs jouent un rôle important dans leur vie (Bidard, 1998; Claes, 2003, Galland, 1991) et il est permis de penser que les pairs auraient une influence sur la décision de persévérer ou de quitter l'école. C'est donc cette relation qu'explore ce mémoire en particulier le rôle des pairs dans le processus du décrochage scolaire au secondaire. Cette recherche est confortée par une recension d'écrits sur les approches du rôle des pairs dans le décrochage scolaire qui montre que cette dynamique relationnelle est peu documentée, or une meilleure connaissance pourrait aider à la prise en charge du jeune décrocheur en individuel ou en groupe.

Le mémoire se compose de cinq chapitres dans lesquels nous développons notre problématique et question de recherche, notre cadre théorique et conceptuel, notre méthodologie, et notre présentation des résultats, ainsi que notre analyse et discussion de ces résultats.

La problématique vise à présenter le sujet, à situer l'ampleur du phénomène en particulier au Québec. La problématique fait également état des débats à l'œuvre sur la question de décrochage scolaire et qui partagent, entre autres, les politiciens, les économistes, les professionnels du social et de l'éducatif, et les décrocheurs eux-mêmes. Si le phénomène de décrochage scolaire devient un problème individuel ou collectif grave à résoudre pour certains, s'il apparaît une solution pour d'autres, il est sans conteste une question sérieuse à analyser et à comprendre pour apporter des solutions d'intervention. Les principaux facteurs et les approches du rôle des pairs dans le décrochage scolaire dans la littérature scientifique sont également explorés.

¹ Ressources Humaines et Développement des Compétences Canada

La question de recherche porte donc sur la représentation du jeune décrocheur du rôle des pairs dans son parcours de décrochage au secondaire. Un certain nombre de questions secondaires préoccupe également cette recherche exploratoire : quel sens est donné par le jeune lui-même à cette dynamique relationnelle? Quels sont les facteurs à l'œuvre dans l'influence des pairs? Comment s'articulent-ils au regard des autres facteurs de risque?

Dans le deuxième chapitre relatif au cadre théorique et conceptuel, nous précisons la définition du décrochage retenu pour le mémoire, les typologies de décrocheurs, ainsi que les principaux facteurs de risque. Ensuite, nous définissons les représentations sociales qui constituent notre cadre théorique de base et notre grille de lecture du sens donné par les décrocheurs à leur vécu en lien avec leurs pairs et à travers leur parcours scolaire. Les relations proximales avec les pairs à l'adolescence sont appréhendées à travers les critères et indicateurs psychologiques et sociologiques définis par les auteurs. Dans une perspective dynamique, le parcours scolaire s'entend comme une suite de décisions, d'événements et de situations relatifs à l'apprentissage en milieu scolaire.

Dans le troisième chapitre nous présentons la méthodologie adoptée qui est celle de l'étude de cas. Cette méthode est exploitée comme technique de recueil de données à travers des entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon de huit jeunes participants. Dans la première partie de la méthodologie, sont rappelés les fondements épistémologiques de l'étude de cas et de l'étude multicas et dans la seconde est expliquée l'opérationnalisation de cette méthodologie à travers les modalités de planification, de cueillette et d'analyse des données.

Enfin, dans les quatrième et cinquième chapitres, nous livrons la présentation, l'analyse et la discussion de nos résultats. Les huit cas ont été présentés à travers leurs parcours primaire et secondaire, leur représentation du rôle des pairs et le constat au regard de l'influence des pairs. Nos résultats révèlent, entre autres, que la représentation du rôle des pairs a été énoncée dans quatre principaux types de relations. Ces relations ont été analysées en rapport aux autres facteurs de risque de décrochage scolaire.

La conclusion générale reprend les principaux résultats, leurs implications, les apports de notre travail, ses limites, et les perspectives de recherche envisagées.

1. PROBLÉMATIQUE

Le phénomène du décrochage scolaire est vaste et complexe. Les questionnements sur le sujet portent non seulement sur l'extension et la compréhension de ce phénomène, mais aussi sur son étiologie. Selon les divers organismes gouvernementaux, ce phénomène toucherait de nombreux pays notamment les pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). Les gouvernements appuient leur argumentaire sur la production de différentes statistiques pour démontrer la réalité du phénomène. Or, ces données statistiques font l'objet de débats, car elles varient selon les diverses définitions du décrochage scolaire, qui diffèrent elles-mêmes avec les variables considérées. En particulier, ce concept recouvre un ensemble de situations variées et d'intentions chez les jeunes (abandons, arrêt temporaire, pause, retrait forcé, etc.). Par ailleurs, des parcours atypiques, faits d'aller-retour à l'école, sont de plus en plus fréquents dans la vie scolaire des jeunes.

Depuis quelques années le décrochage scolaire au secondaire est devenu, au Québec, une préoccupation majeure des milieux sociaux, économiques et politiques. Les responsables gouvernementaux québécois, qui cherchent à faire des économies budgétaires, tout en prônant l'augmentation du taux de diplomation au niveau secondaire pour garder une économie du savoir compétitive, sont préoccupés. Les milieux institutionnels et scolaires déploient tout un ensemble de politiques pour prévenir et lutter contre le décrochage scolaire mettent en place de nombreux programmes à cet effet (Stratégie d'action jeunesse 2006-2009 et 2009-2014 (Secrétariat à la jeunesse, 2006, 2012); «L'école j'y tiens!» (MELS, 2009); «La stratégie d'intervention Agir autrement» (MELS, 2011), Programme d'aide aux devoirs (MELS, 2014). De leur côté, le secteur communautaire québécois et la société civile s'impliquent fortement dans l'action pour contrer le décrochage (Desmarais, 2012; Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009). En raison de ces divers engagements, le phénomène du décrochage scolaire recule, mais il demeure présent et sérieux. Après avoir reculé entre les années 1970 et 1990, il semble avoir connu une certaine stabilité ces dernières années.

Quelques données statistiques sont utiles pour mieux cerner l'ampleur du phénomène. L'OCDE (l'Organisation de Coopération et de Développement Économique) utilise le taux de décrochage des 20 à 24 ans pour effectuer des comparaisons sur le plan international. Ce taux mesure la proportion des jeunes âgés de 20 à 24 ans qui ne sont plus dans le circuit de la formation, qui n'ont pas suivi le second cycle du secondaire et qui n'ont pas de diplôme du secondaire. Les responsables gouvernementaux considèrent qu'à cet âge les jeunes ont peu de chance de retourner aux études (période caractéristique d'un décrochage quasi définitif (Statistique Canada, 2010). Dans cette comparaison internationale, le taux de décrochage des 20 à 24 ans au Canada se situe en deçà de celui de la moyenne des pays de l'OCDE. En effet, dans une étude menée par l'OCDE en 2002, «10,9% des 20-24 ans au Canada ne fréquentaient pas l'école et n'avaient pas terminé leurs études du secondaire, comparativement à une moyenne de 14,7% pour 25 pays membres de l'OCDE» (Statistique Canada, 2011a). Le taux de décrochage des jeunes âgés de 20 à 24 ans est passé de 16,6% (1990-1999), à 8,5% (2009-2010) au Canada (Statistique Canada, 2010)². Au niveau provincial, en 2009-2010, le Québec qui comptait 11,7% de décrocheurs âgés de 20 à 24 ans reste l'une des provinces du Canada les plus touchées par ce phénomène (Statistique Canada, 2010).

Au Québec, les indicateurs de l'éducation (MELS, 2013) montrent que le taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification du secondaire en formation générale des jeunes³ (décrochage annuel) était de 17,4 % en 2009-2010 contre 21,9% en 1999-2000 soit une faible diminution de 4.5 points en 10 ans. Il est à noter que le parcours au secondaire a changé au cours de cette période et que les jeunes peuvent désormais obtenir des certificats au 2^e cycle du secondaire. Les statisticiens du MELS font l'hypothèse que la plupart des élèves qui ont obtenu ces nouveaux certificats auraient été autrement des sortants sans diplôme ni qualification (des décrocheurs) ce qui aurait aggravé ce taux de décrochage. Ils observent également que les jeunes sont plus nombreux à poursuivre leurs études en formation professionnelle ou en formation générale des adultes (MELS, 2013).

² Le taux de décrochage correspond donc à la proportion des 20 à 24 ans qui ne fréquentent pas l'école et qui n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires (Statistique Canada, 2010).

³ Cet indicateur représente l'événement annuel que constitue le décrochage en formation générale des jeunes. Il remplace l'indicateur des éditions précédentes sur le décrochage scolaire au secondaire. Cet indicateur représente, parmi l'ensemble des sortants de la formation générale, au secteur des jeunes, la proportion de ceux qui n'obtiennent durant l'année considérée, ni un diplôme, ni une qualification du secondaire et qui ne sont réinscrits l'année suivante, nulle part dans le système scolaire québécois (MELS, 2013)

Une comparaison entre les sexes montre que le décrochage annuel en formation générale des jeunes est plus élevé chez les garçons que chez les filles. En 2009-2010, le taux annuel de décrochage s'élève à 21,5 % pour les garçons comparativement à 13,6 % pour les filles. Ce taux était en 1999-2000 de 27,9% pour les garçons contre 16% pour les filles. L'écart entre les deux sexes tend à se réduire sur cette période (MELS, 2013).

Le pourcentage de décrocheurs scolaires passe du simple au double quand il s'agit de comparer les jeunes des milieux les plus «favorisés» et ceux des milieux jugés «très défavorisés» (MEQ, 2002). Les jeunes âgés de 16 à 20 ans sont fortement touchés par le phénomène du décrochage scolaire et c'est surtout la fin du secondaire qui est la période cruciale (Rhdc, 1995). Une enquête datant déjà de plus de dix ans et menée auprès des sortants⁴ en 1991 montre que les jeunes abandonnent leurs études à l'orée du postsecondaire. En effet, 21% des décrocheurs ont abandonné leurs études à 16 ans, 27% à 17 ans et 25 % à 18 ans (Rhdc, 2000). La situation ne s'est pas fortement améliorée pour ces tranches d'âge ces dernières années sur l'île de Montréal. Dans près de la moitié des écoles secondaires de Montréal, plus d'un élève sur trois, d'une moyenne d'âge de 16 ans, n'aurait pas terminé ses études secondaires à la fin de l'année 2006-2007. Dans les quartiers les plus défavorisés de Montréal, les taux de sortie du secondaire sans diplôme s'élèveraient à 60% pour les garçons et à 50% pour les filles (MELS, 2007).

Les définitions et les points de vue sur le décrochage scolaire varient, car personne ne s'entend sur ce que recouvre ce phénomène. Les politiques et le milieu des affaires le considèrent comme un handicap pour la société et les individus concernés (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009). Pour les jeunes eux-mêmes, quitter l'école apparaît parfois comme une délivrance, un phénomène salvateur, une solution dans de nombreux cas. Les éléments de ce débat seront précisés dans les lignes subséquentes et la façon de poser le problème conditionne la définition du décrochage et du décrocheur (Bernard, 2011).

⁴ Les sortants sans diplômes ni qualifications sont assimilés aux décrocheurs par le MELS. Ils correspondent aux personnes qui n'obtiennent ni diplôme, ni qualification durant l'année considérée et qui ne sont inscrites nulle part au Québec. Par contre, ils comprennent ceux qui sont sortis pour d'autres causes que le décrochage (émigration, mortalité ...). (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 2009).

1.1. Le débat sur le décrochage scolaire

Les changements économiques et culturels qui ont affecté les sociétés occidentales au cours de ces dernières décennies transforment le regard sur le décrochage scolaire. Certains auteurs (Bernard, 2011; Blaya, 2010; Janosz et LeBlanc, 2005) montrent comment dans les années 70, dans un contexte de croissance économique et de plein-emploi, le décrochage scolaire n'était pas un problème et qu'au fur et à mesure des transformations sociétales, en particulier de l'aggravation de la situation économique, le décrochage scolaire est devenu problématique. Janosz et LeBlanc (1996, 2005) expliquent les changements sociaux et économiques qui ont transformé une situation acceptée socialement en problème social et économique au Québec. À partir des années 80, le décrochage scolaire devient, pour des raisons institutionnelle, politique et idéologique, un problème public (Bernard, 2011). Le taux élevé de chômage met en exergue le problème d'insertion des jeunes peu diplômés dans une économie du savoir qui recherche des personnes ayant minimalement un diplôme d'études secondaires (DES). Cette exigence est d'autant plus criante que les économies sont de plus en plus en interrelation dans un contexte de mondialisation (Bernard, 2011; Blaya, 2010).

Depuis les années 1990-2000, le discours qui est véhiculé porte sur les conséquences économiques et sociales du décrochage scolaire. En général, les jeunes, qui n'ont pas fini leur cursus scolaire, sont sans diplôme et ne trouvent pas de travail; et ceux qui en trouvent n'ont que des emplois précaires et mal payés. Ils passent généralement d'emplois aléatoires vers le chômage et vice-versa. Ils deviennent plus facilement des clients de l'aide sociale et de l'assurance-emploi (Bowlby et McMullen, 2002) (Hankivsky, 2009). Sinon, ils rentrent dans des réseaux d'économie parallèle (Parazelli, 2002). Ces jeunes sont souvent aux prises avec des problèmes de déviance, de délinquance, de toxicomanie, de santé et de précarité (Vitaro *et al.*, 2001)

Dans les années 2000-2012, la situation économique et sociale apparaît incertaine. Les gens d'affaires sont plus alarmistes concernant la pénurie de main-d'œuvre qui affecte des pans de l'économie et notamment les secteurs du travail manuel. De ce fait, pour les gens d'affaires, l'économie québécoise ne peut se priver des jeunes qui décrochent. L'économie du savoir a besoin de main-d'œuvre plus qualifiée. Les analyses

économiques montrent que le chômage des jeunes reste élevé, le taux de chômage des jeunes âgés de 15-24 ans, qui était de 10,9 % en 2008, est passé à 13,1% en 2011 (Statistique Canada, 2011b), et ce sont particulièrement les jeunes peu diplômés qui sont touchés.

Le décrochage scolaire est donc posé comme un problème ayant des coûts économiques, sociaux et sanitaires (Fortin, 2009; Hankivsky, 2009). Hankivsky rapporte que les scientifiques s'accordent sur le lien négatif entre le niveau d'instruction et les problèmes de santé physique ou mentale. De plus, les chercheurs constatent que les familles de certains décrocheurs cumulent des difficultés socioéconomiques qui se transmettent de génération en génération (Hankivsky, 2009). Les études de Fortin (2009) ont montré les coûts financiers pour l'individu et la société révélant, notamment, qu'un décrocheur représenterait un manque à gagner de près d'un demi-million de dollars au gouvernement québécois au cours de sa vie active. Ce chiffre a été calculé en comparant, sur la période d'une vie active de 45 ans, le revenu moyen qu'aurait gagné un travailleur décrocheur non diplômé du secondaire au revenu moyen d'un travailleur diplômé du secondaire (sur la même période). D'autres analyses comparent les coûts de formation d'une personne et les recettes fiscales entraînées par cette personne. Aussi, le calcul du taux de rendement fiscal permet de mettre en relation la somme des rentrées fiscales additionnelles que l'État espère obtenir d'une personne instruite et le coût de formation que les administrations publiques doivent acquitter pour permettre à cette personne d'acquérir cette formation additionnelle. Plus une personne est formée plus le taux de rendement fiscal est fort pour l'État (Demers, 1999). Outre les coûts liés à la santé, à l'aide sociale, au chômage ou à la criminalité, des études suggèrent que les personnes faiblement scolarisées s'impliquent beaucoup moins socialement et politiquement (Fortin, P., 2009).

Sur la base de telles études, les discours politiques et économiques sur le décrochage scolaire continuent à être alarmistes. Pourtant, ces analyses ne sont pas exemptes de critiques. On leur reproche d'exagérer ou de s'inquiéter plus de la bonne marche et de la croissance de l'économie que du bien-être des individus ou de la souffrance des décrocheurs (Mesmin, 2011).

Si le décrochage scolaire apparaît comme un problème pour les politiciens, les économistes et les décideurs, il n'en est pas de même pour les jeunes concernés du secondaire qui ont souvent une tout autre vision de ce phénomène (Langevin, 1999; Parent et Paquin, 1994; Savoie-Zajc, 1999). Dans une enquête auprès des décrocheurs (âge moyen de 19,11 ans) sur les raisons de leur abandon scolaire, Parent et Paquin (1994) livrent la vision des jeunes eux-mêmes. Ces derniers concluent qu'ils abandonnent l'école parce qu'ils ont perdu la motivation. Cette démotivation serait liée à l'école fréquentée, aux enseignants et au fait qu'ils ne sont pas satisfaits par rapport aux enseignements reçus (Parent et Paquin, 1994). Ces résultats rejoignent ceux des nombreux chercheurs (Hrimech *et al.*, 1993; Violette, 1991), qui mettent en exergue une forme d'aliénation des jeunes face à l'école (Langevin, 1999, p.119). Certaines études mettent en évidence les «effets écoles» du décrochage: l'effet des règles, les processus d'exclusion tout au long du parcours scolaire des jeunes des milieux défavorisés ou de ceux issus de l'immigration, par exemple (Potvin et Leclercq, 2010). L'insatisfaction, l'ennui, et une mauvaise expérience scolaire représenteraient les motifs les plus importants et les plus fréquemment avancés par les décrocheurs pour expliquer leur décrochage (Théberge, 2008; Vaillancourt, 1998). Savoie-Zajc (1999) s'attarde sur le discours des jeunes décrocheurs potentiels du secondaire pour mieux comprendre les liens qu'ils établissent avec l'école. Dans une approche micro-ethnologique, elle présente le sens que les jeunes à risque d'abandon scolaire donnent à l'école et les différentes tensions qu'ils y vivent. Bien qu'affirmant l'importance de l'école dans la réussite sociale et professionnelle, les jeunes opposent des critiques très fortes à l'école et adoptent des comportements conscients ou inconscients de rejet. Ils donnent une place essentielle à l'affectivité tant dans leurs relations avec leurs enseignants que dans celles avec leurs pairs. Aussi, ils commencent à s'intéresser à une matière s'ils estiment l'enseignant et ils viennent à l'école pour être avec leurs amis (Savoie-Zajc, 1999).

Au-delà de ces constatations sur le sentiment d'aliénation vécu par les jeunes et outre les difficultés cognitives ou neurologiques, il existe une diversité de situations qui expliquent que l'interruption scolaire apparaît comme une solution. Certains jeunes interrompent leur scolarité par choix personnel (découvrir le monde), professionnel (gagner sa vie), ou familial (se mettre en couple, fonder une famille) (Bowlby et

McMullen, 2002). D'autres jeunes sont amenés à laisser l'école par besoin d'indépendance financière et d'expérience de vie (Sullivan, 1988, cité par Langevin, 1999) d'autant qu'une partie de la tranche d'âge des 16-20 ans commence à être concernée par les événements qui marquent l'entrée dans l'âge adulte. D'autres, enfin, ne bénéficient pas du droit à l'éducation en raison de la situation de sans-papiers de leur famille.

Le décrochage scolaire est une situation sérieuse qu'il convient de mieux connaître pour mieux la traiter (Rivard, 1991; Rivière, 1996) et la problématique inquiète tous ceux qui sont préoccupés par le sort de la jeunesse. Comme l'exposent les statistiques et les études, ce phénomène touche plus particulièrement les jeunes de fin du secondaire. À cette période de leur vie, ces jeunes sont très sensibles à leur environnement et en particulier à leurs amis. Il est permis de penser que ces amis jouent un rôle dans le processus du décrochage. Avant de considérer les préoccupations sur les pairs dans la littérature consacrée au décrochage scolaire, quelques facteurs explicatifs du phénomène au secondaire seront abordés.

1.2. Les principaux facteurs du décrochage scolaire dans la littérature scientifique

Généralement, c'est sous l'angle de l'économie et de la stigmatisation d'une catégorie du public scolaire que le phénomène du décrochage scolaire est construit. Pour Janosz, c'est souvent sous l'angle socioéconomique que le problème est abordé (Janosz et LeBlanc, 1996) et dans ce cas, les chercheurs mettent l'accent sur les facteurs sociaux, individuels, familiaux, scolaires et environnementaux du décrochage scolaire, et s'attachent à différents indicateurs (engagement scolaire, comportement, motivation ...) (Langevin, 1999). Une erreur des pouvoirs publics a été de vouloir donner une vision unitaire du problème. Cette vision paraît restrictive étant donné la complexité du problème de décrochage scolaire et les angles d'analyse.

«En psychopathologie développementale, on se concentre sur les caractéristiques personnelles, interpersonnelles et familiales du décrocheur. Les sociologues s'intéressent plus aux institutions et aux politiques socioéducatives qu'à l'individu. En éducation, plusieurs se penchent sur les pratiques éducatives et

pédagogiques les plus susceptibles de favoriser la réussite scolaire.» (Janosz et LeBlanc, 2005, p.68).

Il faudrait ajouter l'approche écosystémique, inspirée du modèle écologique de (Bronfenbrenner, 1977), qui reconnaît la nécessité d'étudier le développement de l'individu dans son contexte écologique. Cette approche préconise une vision globale du décrochage scolaire qui met en interaction les différentes sphères de l'environnement de l'individu. Le décrochage scolaire doit être considéré dans un contexte large, par rapport à l'individu, à son environnement et à la perception qu'il a de cet environnement.

Le phénomène du décrochage scolaire est donc complexe et il est difficile d'être exhaustif dans l'étude de ses facteurs explicatifs. Antérieurement, les explications qui étaient données aux difficultés scolaires faisaient porter la responsabilité aux élèves eux-mêmes et ignoraient le rôle de l'école et du personnel scolaire. Ces explications déterministes laissaient de côté de nombreux autres facteurs. On parlait de handicaps socioculturels, de déficiences intellectuelles, d'inadaptation scolaire dont le décrochage scolaire est la manifestation principale. Ces handicaps ne sont pas ignorés, mais les explications du décrochage scolaire sont approfondies. Selon son expérience, et suite à son enquête auprès de jeunes scolarisés, Rivière (1996) conclut que le décrochage est le résultat d'une dynamique psychosociale dont les manifestations peuvent être regroupées en trois temps : pré décrochage, décrochage, post décrochage. Cette dynamique du décrochage n'est pas linéaire, mais hélicoïdale. L'aspect processuel et évolutif du décrochage scolaire est désormais admis.

De son côté, Langevin (1999), dans une recension d'écrits, détaille le processus et tente de comprendre les paramètres et les mécanismes de l'abandon scolaire. Les facteurs socioéconomiques, familiaux, personnels et scolaires sont passés en revue. Indéniablement, l'école apparaît être l'un des principaux facteurs incriminés (Langevin, 1999). Janosz et Leblanc (1996) évoquent à ce titre les facteurs organisationnels ou institutionnels du décrochage scolaire. Ces facteurs ont donc trait à l'école, au rôle des enseignants, des directions scolaires et des autres membres du personnel. L'absence d'une politique globale favorisant la réussite scolaire peut contribuer au décrochage. La dimension humaine de l'école, l'organisation des classes et les pratiques éducatives

peuvent jouer sur la motivation des jeunes et leur engagement scolaire (Fédération autonome de l'enseignement, 2012; Janosz et LeBlanc, 1996).

Les auteurs qui ont fortement documenté les facteurs familiaux s'attachent à analyser le statut socioéconomique, la structure et le fonctionnement familial. Aussi, des recherches montrent une forte prédiction de décrochage chez les jeunes issus de familles monoparentales de milieux défavorisés où le chef de famille a suivi peu d'études et où les parents investissent peu la chose scolaire (Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., et É. Yergeau, 2004). La présence d'un frère ou d'une sœur ayant décroché favoriserait également l'abandon scolaire (Janosz et LeBlanc, 2005).

Les facteurs personnels jouent un rôle dans le processus d'abandon scolaire. Aussi, Langevin (1999) met-elle l'accent sur les facteurs personnels, le genre, la socialisation de l'individu, l'image de soi et l'attitude face aux règlements. Les difficultés académiques et les habitudes de vie (alcoolisme, toxicomanie, conduites délinquantes) constituent également un facteur de risque non négligeable chez les jeunes décrocheurs du secondaire (Janosz, 2000).

Il est à rappeler que le décrochage scolaire concerne particulièrement les jeunes de fin du secondaire. Ceux touchés par l'obligation scolaire retiennent toute l'attention des acteurs gouvernementaux, car la scolarisation obligatoire a depuis son institutionnalisation été érigée comme un objectif moral et normatif (des sociétés occidentales). Cependant, certains auteurs constatent un paradoxe entre l'obligation scolaire et les moyens mis en œuvre pour assurer la fréquentation scolaire (Gleeson, 1992, cité par Janosz et LeBlanc, 1996). En effet, *«la scolarisation obligatoire de la jeunesse renferme en son sein le problème de la fréquentation et de l'abandon scolaire en étant incapable de répondre ou de rejoindre les aspirations et les besoins de l'ensemble de la population»* (Walgrave, 1992, cité par Janosz et LeBlanc, 1996). La société industrielle et ses institutions engendreraient un problème d'abandon scolaire par leur modèle normatif et prescriptif, qui met de côté les individus ne répondant pas aux normes et comportements attendus par le paradigme éducatif rationnel technologique (Bertrand et Valois, 1992; Janosz et LeBlanc, 1996).

Sans rejeter les déterminants individuels, scolaires, familiaux, socioculturels et autres, il apparaît intéressant de s'arrêter sur la situation du rôle des pairs dans le

processus menant au décrochage au secondaire. À cet âge de l'adolescence et de la post-adolescence, où les jeunes décrochent le plus, l'importance des pairs est primordiale, comme en témoigne une littérature abondante sur la psychologie des jeunes (Bidard, 1998; Claes, 2003; Cloutier et Drapeau, 2008; Galland, 1991) . Les pairs influencent les comportements, les décisions, les façons de penser, qu'en est-il sur le plan de cette question du décrochage scolaire? Une brève recension d'écrits des quinze dernières années, en particulier au Québec, apportera un éclairage sur une partie de cette préoccupation.

1.3. Des approches du rôle des pairs dans le décrochage scolaire

Les parents et les enseignants ont coutume de dire à propos de tel jeune désengagé scolairement ou réfractaire à l'autorité qu'il subit l'influence négative de ses amis. L'influence des amis semble jouer un rôle important dans la vie des jeunes à partir de 12-13 ans. En effet, les jeunes passent beaucoup de temps ensemble et les amis deviennent parfois plus importants que la famille (Claes *et al.*, 1998). La période de l'adolescence est une période propice à l'influence réciproque des jeunes en recherche d'identité et d'affirmation auprès de leurs pairs (Véronneau et Dishion, 2011).

Dans une étude quantitative sur les caractéristiques des amis de jeunes Québécois, âgés de 11 à 18 ans, et sur leur importance par rapport à d'autres pays, Claes et al. (1998) montrent le rôle essentiel des amis à l'adolescence. Par rapport à de jeunes Européens, les jeunes Québécois seraient particulièrement attachés à leurs amis. Ceci s'expliquerait par des pratiques parentales différentes et par des aspects culturels. En effet, les jeunes Québécois jouiraient d'une plus grande liberté et passeraient plus de temps avec leurs amis. «Les adolescents québécois partageraient plutôt les valeurs individualisées nord-américaines qui mettent l'accent sur l'émancipation et la distance à l'égard de la famille, le groupe des pairs prenant la relève» (Claes *et al.*, 1998). Les pairs occuperaient donc un rôle central dans la vie sociale des adolescents québécois (Claes *et al.*, 1998).

Audas et Willms (2001) affirment que le décrochage scolaire des jeunes ne peut être étudié que dans la perspective de la trajectoire de vie. Dans cette perspective, Audas et Willms proposent un modèle qui se base sur six grandes catégories de facteurs : la

collectivité, l'école, les effets individuels, les effets familiaux, l'engagement, les pairs. L'influence des pairs s'accroît durant l'adolescence et, dans le cadre de cette influence, ces auteurs considèrent plus particulièrement le rôle des amis et les effets du rejet (Audas et Willms, 2001). Ellenbogen et Chamberland (1997), qui ont examiné et comparé les réseaux des jeunes «à risque» et ceux jugés «peu à risque» de quitter l'école, ont constaté trois tendances. Par rapport aux jeunes «peu à risque», les décrocheurs ont plus d'amis qui ont décroché, ils sont souvent rejetés par leurs pairs à l'école et ils sont moins intégrés au réseau social de leur école. De plus, le réseau des jeunes «à risque» diffère de celui des jeunes peu à risque d'abandonner l'école. Souvent, les jeunes «à risque» ont plus d'amis en dehors de l'école, ces derniers sont plus âgés, ont abandonné l'école et sont déjà dans la vie active, pour la plupart (Audas et Willms, 2001). Rivière (2005) montre que les pairs les plus près des décrocheurs sont souvent eux aussi des élèves à risque qui partagent des représentations similaires notamment en matière de réussite scolaire, professionnelle et sociale (Rivière, 2005).

Bourdon et *al.* (2007), qui cherchent à comprendre l'articulation entre le cheminement scolaire des jeunes et leurs réseaux relationnels (familiaux et non familiaux), aboutissent au fait que plus le jeune avance dans son parcours scolaire, plus on observe un transfert d'influence du réseau familial vers les réseaux amicaux. Cette étude longitudinale a été menée auprès de cégépiens. Des recherches supplémentaires permettraient d'examiner plus en profondeur cette dynamique relationnelle auprès des jeunes du secondaire.

Coslin et Boudarse (2006) discutent du poids de différents facteurs; le collège, la famille et les pairs dans le décrochage scolaire des jeunes dans la tranche d'âge de 11 à 17 ans. Ils traitent du rôle des pairs, de l'étayage par le groupe et des particularités des pairs fréquentés par les déscolarisés. La dynamique du groupe des pairs apparaît comme un facteur non négligeable dans le processus de déscolarisation (Coslin et Boudarse, 2006).

Archambault (2006) propose une synthèse des études nord-américaines sur l'influence des pairs dans la scolarité du jeune. Dans certains cas, cette influence peut favoriser l'expérience scolaire (Kortening et Brazier, 1999 cités par Archambault, 2006),

dans d'autres cas, elle peut avoir un effet négatif sur le cheminement scolaire et aboutir à l'abandon scolaire (Hymel *et al.*, 1996; Vitaro, Frank *et al.*, 2001) .

Hymel *et al.* (1996), qui examinent l'influence des pairs au primaire et au secondaire, à travers plusieurs études, montrent que le sentiment d'appartenance (*feeling of relatedness*) avec les pairs est l'un des besoins psychologiques essentiels à l'individu. Ce sentiment permet d'expliquer un fort attachement avec les pairs, ce qui intervient dans l'apprentissage scolaire et la motivation. Les amis joueraient un rôle au quotidien alors que les parents influenceraient les décisions à long terme. Le sentiment de rejet et l'isolement par les pairs entraîneraient une forme d'aliénation qui se conclurait presque inévitablement par l'abandon de l'école (Hymel *et al.*, 1996).

Par ailleurs, les résultats de l'étude de Vitaro *et al.*, (2001), sur l'influence de la variable «relation avec les pairs» dans le décrochage scolaire de jeunes garçons de catégories socioéconomiques faibles, témoignent du rôle important des problèmes de comportement précoces et du rendement scolaire dans l'abandon scolaire. Cette relation varie selon l'âge et l'affiliation à des amis décrocheurs et déviants est un bon prédicteur du décrochage scolaire ultérieur. Mais la faible acceptation sociale n'est pas reconnue comme un bon prédicteur de l'abandon scolaire (Vitaro *et al.*, 2001).

Des recherches récentes, en particulier celles de Véronneau et Vitaro (2007), apportent des éléments intéressants sur la question de l'expérience sociale avec les pairs au secondaire. Ces auteurs mettent en évidence la pertinence des études longitudinales à long terme, de l'âge préscolaire à l'âge adulte, pour comprendre la chaîne développementale qui contribue à augmenter le risque de non-diplomation de certains élèves. De même, Véronneau et Dishion (2011) examinent l'influence des amis sur la réussite scolaire de la 6^e à la 8^e année et le rôle des caractéristiques propres des élèves en tant que modérateurs de cette relation. Ils établissent des liens entre les amitiés à l'adolescence et la réussite scolaire, mais pas avec le décrochage scolaire. Cette étude plus particulièrement axée sur les filles montre que «[les] filles qui éprouvaient des difficultés scolaires en fin de primaire et dont les amis avaient de meilleurs résultats n'ont pas obtenu un meilleur rendement à l'adolescence» (Véronneau et Dishion, 2011). Les chercheurs ont noté l'effet inverse, chez les filles qui avaient de bons résultats en fin de primaire, ces dernières dont les amis avaient de bons résultats ont obtenu un bon

rendement plus tard. Ils font l'hypothèse que la comparaison avec les amis «forts scolairement» semble affecter l'auto-efficacité et la confiance en soi chez les jeunes «scolairement faibles»; a contrario, cette comparaison semble constituer un stimulus à la réussite chez les élèves «forts scolairement». Ils recommandent aux adultes, parents et encadrants d'accorder une attention particulière aux activités des jeunes et aux changements dans leurs amitiés.

Les résultats de Véronneau et de Dishion (2011) semblent contredire ceux des chercheurs qui faisaient une association positive entre l'engagement et le rendement scolaires des pairs et la réussite académique (Bourdon *et al.*, 2007; Véronneau et Dishion, 2011). Les caractéristiques individuelles des élèves sont le plus souvent ignorées; or, elles peuvent modérer leur sensibilité à l'influence des pairs (Véronneau et Dishion, 2011). Il serait donc intéressant de tenir compte des caractéristiques propres des individus et plusieurs études vont dans ce sens. Morizot et LeBlanc (2000) indiquent que des études sur les conduites délinquantes donnent la réalité de l'influence des pairs, mais font fi des caractéristiques propres à l'individu et confondent l'effet du processus de sélection (l'impact de l'attraction entre individus similaires sur un ou plusieurs attributs) et l'effet du processus de socialisation (les individus vont s'influencer avec le temps). Ces auteurs estiment qu'il existe un certain consensus dans les écrits théoriques et empiriques qui suggèrent le rôle important joué par les pairs au cours du développement normal et dans les problèmes d'adaptation (décrochage, délinquance...). Le modèle théorique interactionniste, retenu par ces auteurs, montre que l'affiliation à des pairs déviants aurait un effet facilitateur à ces problèmes. D'autres apports soutiennent la pertinence d'un modèle différentiel c'est-à-dire un modèle qui tient compte des caractéristiques des individus (Morizot et Blanc, 2000).

Aussi, sur la base du modèle différentiel, Janosz (2005) introduit la question des profils comportementaux de décrochage et définit quatre profils de décrocheurs au secondaire en se basant sur les caractéristiques individuelles et scolaires des jeunes (Janosz, 2005). L'une des catégories les plus importantes, en pourcentage, serait les décrocheurs inadaptés, qui se caractérisent par une inadaptation comportementale élevée, un engagement scolaire faible et un rendement scolaire très faible. Ces décrocheurs sont très sensibles à leur environnement familial, scolaire et social et, en particulier, ils

seraient très influencés par leurs pairs. Cette caractéristique sera approfondie dans la typologie des décrocheurs dans les lignes subséquentes.

Toutes ces études établissent un lien entre la variable «relation avec les pairs» et le décrochage scolaire du jeune. Ces différentes recherches mettent de l'avant la démarche quantitative dans des études longitudinales de moyen ou long terme. Elles constituent des apports intéressants du rôle des pairs qui apparaît comme un déterminant à prendre en compte dans le processus du décrochage scolaire chez les jeunes du secondaire. Cependant, il serait nécessaire de savoir ce que pensent les individus, eux-mêmes, du rôle joué par les pairs dans leurs parcours de décrochage. Aussi, il serait utile d'avoir accès à l'expérience des jeunes de ce vécu à travers leurs propres discours, opinions et croyances, pour une compréhension plus complète du phénomène de décrochage scolaire et pour une adaptation de certaines interventions. La théorie de la représentation sociale propose un cadre pertinent pour appréhender ces représentations du rôle des pairs chez les jeunes décrocheurs du secondaire.

LA QUESTION DE RECHERCHE ET LES OBJECTIFS

Le mémoire se propose donc d'aborder le phénomène du décrochage scolaire chez les jeunes sous l'angle de la relation avec les pairs qui joue un rôle important à l'adolescence et à la post-adolescence. Les recherches ont montré que le rôle des pairs dans ce processus chez des jeunes, qui ont décroché au secondaire, était peu abordé ou abordé partiellement par les auteurs.

La question principale du mémoire porte sur la représentation que le jeune décrocheur se fait du rôle des pairs dans son parcours de décrochage au secondaire. La question de recherche se formulerait ainsi :

Quelles sont les représentations des jeunes décrocheurs quant au rôle qu'ont joué leurs pairs dans leur parcours de décrochage scolaire au secondaire?

Un certain nombre de questions secondaires découlent de la question principale de cette recherche exploratoire : quel sens est donné par le jeune lui-même à cette dynamique relationnelle? Quels sont les facteurs à l'œuvre dans l'influence des pairs? À quel moment se manifestent-ils dans le parcours scolaire, et comment s'articulent-ils

selon le propre vécu des jeunes concernés, notamment au regard des autres facteurs de risque? Peut-on connaître l'influence des pairs en fonction des caractéristiques individuelles des décrocheurs ou d'autres caractéristiques? Comment les jeunes définissent-ils eux-mêmes ces événements ou facteurs en fonction de leurs représentations sociales?

Les objectifs :

Il s'agira de comprendre l'influence des pairs dans le parcours de décrochage scolaire au secondaire selon le sens donné par les jeunes décrocheurs eux-mêmes. Cette influence apparaît peu étudiée eu égard à la période de l'adolescence et d'adulte en devenir.

La situation d'adolescents et de jeunes adultes âgés de plus de 16 ans sera plus particulièrement détaillée. Même si le décrochage se dessine au cours du secondaire il se réalise le plus souvent aux âges de fin du secondaire. Il peut être utile d'interroger des jeunes qui ont laissé l'école depuis un à deux ans. Ils seront alors âgés de 18 à 24 ans, l'intérêt est qu'ils pourront parler de leur expérience avec un certain recul, alors que les plus jeunes, ou les décrocheurs récents, auraient moins de distance réflexive face au processus et aux raisons de leur décrochage.

Sur le plan social, cette recherche permettra de porter un regard sur une frange importante de la population. Si l'on peut explorer le lien entre les pairs et le décrochage scolaire et documenter la vision de jeunes, ce travail peut avoir des répercussions sur les politiques de prévention du décrochage et sur les politiques de rattrapage. Les informations livrées par cette recherche pourront certainement enrichir les connaissances sur le rôle des pairs dans le phénomène de décrochage scolaire et permettront de raffiner les interventions.

2. CADRE THÉORIQUE

Comme évoqué dans les lignes précédentes, des concepts fondamentaux seront explicités pour mieux cerner l'étendue de la problématique congruente à la présente étude sur le rôle des pairs dans le décrochage scolaire des jeunes du secondaire. Le choix inévitable est d'explicitier les concepts de décrochage ou d'abandon scolaire, de facteurs de risque, de relations proximales des jeunes avec les pairs à l'adolescence et à la post-adolescence, de représentation sociale, et de parcours social et scolaire. Pour chaque notion seront précisés ses fondements, sa définition, son ancrage, et ses champs d'application en lien avec la problématique.

2.1. Décrochage scolaire. De quoi parle-t-on?

2.1.1. Évolution de la définition du décrochage scolaire

Différents termes sont utilisés pour parler du fait qu'un individu quitte l'école: abandon scolaire, sortie sans diplôme, décrochage scolaire. L'abandon scolaire apparaît définitif alors que le décrochage scolaire peut être temporaire ou définitif. La sortie sans diplôme caractérise ceux qui quittent ou terminent leur scolarité sans avoir obtenu le diplôme visé. Le décrochage scolaire englobe plusieurs réalités, ce qui pose problème quand il s'agit de définir le phénomène. De plus, la façon de le définir conditionne la vision qu'on en a et la manière de le traiter.

Janosz (2005) rappelle la définition du décrochage scolaire partagée au Québec jusque dans les années 1980:

«Jusqu'à la fin des années 1980 il était d'usage de décrire le décrocheur québécois comme celui qui met fin volontairement ou involontairement, temporairement ou définitivement à son programme d'études et qui s'était clairement retiré du système scolaire avant l'obtention de son diplôme» (Erpicum et Hurray, 1975, Morrow 1986, Roy, 1992, cités par Janosz, 2005, p.70).

Violette (1991, dans Rivière, 1996) donne la définition pour les jeunes qui décrochent au secondaire. Ainsi, est considéré comme décrocheur :

«tout élève qui était inscrit au secteur des jeunes et ne l'était pas l'année suivante, en dépit du fait qu'il n'avait pas obtenu son diplôme d'études secondaires, qu'il n'était pas inscrit dans aucun établissement d'enseignement (ni aux adultes, ni au collégial) qu'il n'avait pas déménagé à l'extérieur du Québec et qu'il n'était pas décédé» (Rivière, 1996, p.15).

Cette définition rejoint en partie celle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui présente le taux de décrochage scolaire comme « la proportion de la population qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire » (MELS, 2005).

Après avoir analysé plusieurs assertions, Langevin (1999) retient, dans son ouvrage réédité en 1999, que l'élève décrocheur est «celui qui n'obtient pas son diplôme d'études secondaires durant l'âge obligatoire de fréquentation scolaire au secteur régulier ou professionnel à l'exclusion des élèves qui présentent des déficiences de tous ordres et ceux qui quittent le pays ou qui décèdent».

Les organismes communautaires de lutte au décrochage au Québec (OCLD) ont une définition plus souple du décrochage scolaire. Cette dernière a un lien étroit avec leur philosophie et leur mission dans la mesure où il s'agit pour eux de réagir le plus vite possible quand le jeune commence à s'éloigner de l'établissement scolaire. Le décrocheur est pris en charge dès qu'il est en situation de pré décrochage. Le jeune est donc considéré comme décrocheur dès qu'il est signalé par l'école, comme étant en rupture avec l'obligation scolaire sur quelques semaines (Regroupement des organismes communautaires de lutte au décrochage, 2006).

La définition du décrocheur appropriée pour ce travail de recherche serait la suivante : un individu qui a laissé l'école au niveau secondaire sans obtenir son diplôme du secondaire à cette période, sans revenir avant l'âge de 20 ans à l'éducation des adultes, et qui n'aurait pas obtenu de DES à l'éducation des adultes. Il aurait abandonné pendant au moins une année scolaire pour toute autre raison que le déménagement, l'immigration, l'attente du statut de réfugié, la maladie ou le décès. Cette définition se rapproche de celle de Langevin et tient compte des préoccupations nouvelles.

2.1.2. Le processus de décrochage

Le décrochage scolaire est un processus plus ou moins long au bout duquel l'individu aura laissé le système scolaire. Certaines recherches distinguent les décrocheurs en fonction de leurs parcours dans le processus. Ainsi, Rivière (1996) aboutit à une dynamique psychosociale du décrochage qui se manifeste sous la forme de trois séquences temporelles: le pré décrochage, le décrochage et le post décrochage. La dynamique du pré décrochage est essentiellement constituée d'étapes régressives jusqu'au décrochage manifeste (passage à l'acte). La période du post décrochage se présente comme un moratoire scolaire d'intégration et de réactualisation de soi (Rivière, 1996). Ces indications sur le pré-décrochage et le décrochage seront utiles pour caractériser la situation des jeunes de l'échantillon d'étude.

2.1.3. Les typologies de décrocheurs

Plusieurs recherches ont montré l'hétérogénéité des situations de décrochage et définissent des typologies de décrocheurs (Erpicum et Hurray, 1975; Kronick et Hargis, 1990, cités par Janosz, 2005; Janosz, 2005; Fortin, Potvin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004) . Par exemple, comme mentionné précédemment, les études de Janosz (2005) ont permis de mettre en évidence quatre profils de décrocheurs : les désengagés, les sous-performants, les discrets et les inadaptés. Cette typologie a été obtenue en croisant les trois axes d'expériences que sont l'inadaptation scolaire comportementale (problèmes de conduite), l'engagement (motivation) face à la scolarisation et le rendement (résultat) scolaire. Les quatre profils de décrocheurs étudiés par Janosz peuvent être décrits comme suit :

Les désengagés (10% des décrocheurs de l'échantillon de Janosz) présentent un comportement moyen, un engagement scolaire faible et un rendement scolaire moyen. Les sous-performants, qui représentent 10 % des décrocheurs, ont un comportement moyen, un faible engagement scolaire et un rendement scolaire moyen très faible. Ils éprouvent aussi des difficultés à répondre aux exigences scolaires sur le plan des apprentissages. Les discrets représentent environ 40% des décrocheurs, mais ils risquent

de passer inaperçus auprès des autorités scolaires parce qu'ils n'ont aucun problème de comportement, ils ont un fort niveau d'engagement vis-à-vis de l'école, cependant ils ne réussissent pas scolairement. Enfin, les inadaptés se caractérisent par une inadaptation comportementale élevée, un engagement scolaire faible et un rendement scolaire très faible. Ils investissent peu les études, ils sont susceptibles de nombreuses sanctions disciplinaires et ont un absentéisme injustifié important. Selon Janosz, ils sont aussi assez nombreux, car ils oscillent autour de 40%. Ce dernier profil psychosocial cumule les difficultés (échecs scolaires, problèmes de comportement, milieu familial difficile ...) et a des vulnérabilités sur différents plans (influençabilité, immaturité, habitudes de vie néfastes).

La typologie de Janosz est utile pour l'identification des jeunes à risque de décrochage et constitue une des pistes de prévention et d'intervention différentielles (Archambault, 2006). Janosz a cherché à voir si et comment le rôle des pairs influençait chacune des catégories de décrocheurs. Il aboutit à l'influence non négligeable des pairs sur la catégorie des inadaptés. Dans le cadre de l'approche qualitative de ce mémoire, des investigations ont été entreprises à partir d'un questionnaire auprès de jeunes décrocheurs quant au rôle de leurs pairs dans leur parcours au secondaire.

Les typologies de Janosz rejoignent celles mises en exergue par Erpicum et Murray (1975), les «drop-outs accidentels» et celles de Kronick et Hargis (1990), les «pushouts» ou «expulsés», les «quiets dropouts» et les «pushouts law-achievers» (Janosz, 2005).

Contrairement à Janosz, Fortin *et al.*, (2004), ont étudié le risque de décrochage. À partir de caractéristiques scolaires (attitudes des enseignants et climat de classe), personnelles (performance scolaire, comportement, habiletés sociales, etc.) et familiales (qualité du climat familial), Fortin *et al.*, (2004) ont déterminé quatre types d'élèves à risque de décrochage : le type «peu intéressé», le type «troubles de comportement et difficultés d'apprentissage», le type «délinquance cachée» et le type «dépressif».

Le type «peu intéressé» (40%) : le rendement scolaire de ces élèves est bon, mais leur niveau de motivation est faible (ennui à l'école, peu de temps consacré à la tâche scolaire); les enseignants et le personnel scolaire ont une très mauvaise perception de ces élèves; le niveau familial est d'un bon fonctionnement, mais offre peu de soutien affectif.

Le type « troubles de comportement et difficultés d'apprentissage » (30%): le rendement scolaire est faible, les élèves de ce type ont de plus importants problèmes de comportement que ceux des trois autres types, ils sont très dépressifs, les enseignants les perçoivent négativement; la structure familiale offre peu de soutien affectif et elle est désorganisée, peu cohérente.

Le type « délinquance cachée » (20%): le rendement scolaire est bon et ce type est marqué par la bonne perception du personnel enseignant, le faible contrôle parental et le peu d'organisation familiale. Les élèves de ce type peuvent perpétrer des actes de vandalisme de plusieurs ordres et le plus souvent sournoisement qui passent donc inaperçus.

Le type « dépressif » (10%) : la performance scolaire est moyenne, l'ordre et organisation en classe sont corrects et les enseignants apprécient ces élèves qui ne présentent pas de problèmes apparents. Cependant, ces élèves souffrent d'un fort niveau de dépression (baisse d'intérêt pour l'école et les activités qui y sont liées, tristesse, idées suicidaires) et de gros problèmes familiaux (cohésion familiale fragile, faible soutien affectif, contrôle familial défaillant).

Tous ces types d'élèves à risque de décrocher ont des symptômes dépressifs plus ou moins importants. Dans les échantillons de Fortin et al, le pourcentage des différents types varie de 10 à 40 % (Potvin *et al.*, 2004).

2.1.4 Les facteurs de risque

Les auteurs ont coutume de mettre l'accent sur plusieurs facteurs de risque pour expliquer le décrochage scolaire, en général, ils recensent des facteurs de risque personnels, familiaux, scolaires et environnementaux (Fortin *et al.*, 2004; Vitaro et Gagnon, 2000).

En accord avec les connaissances théoriques et empiriques, dans cette étude, les facteurs personnels comprennent les caractéristiques démographiques (âge, sexe, origine ethnique), l'engagement scolaire (ou le désengagement scolaire) et le comportement scolaire (Archambault, 2009).

L'engagement est généralement abordé selon trois ou quatre niveaux : affectif (attrait pour l'école, sentiment d'appartenance envers école), cognitif (investissement dans les apprentissages), comportemental (conduites disciplinaires et participation aux activités), et relationnel ou socio relationnel (lien établi et entretenu avec l'environnement) (Archambault, 2009; Conseil supérieur de l'éducation, 2008).

L'engagement scolaire est défini ici comme l'intérêt pour l'école et les activités scolaires, l'engagement cognitif, comme l'investissement dans les travaux et devoirs de classe. L'engagement comportemental sera abordé dans les problèmes de comportement. Les problèmes de comportement se caractérisent par les actes répréhensibles en classe, à l'école, l'attitude négative vis-à-vis des enseignants. Ce sont les problèmes de discipline relatés par les jeunes sous le vocable de la plaisanterie, «je niaisais», «mes amis et moi faisons des niaiseries». Il s'agit également du non-respect des règles de l'école.

Les facteurs familiaux portent, entre autres, sur la situation de la famille, les conflits entre parents, les mauvaises pratiques de la gestion familiale, les problèmes de toxicomanie et d'alcoolisme, le niveau scolaire des parents, en particulier de la mère, la situation professionnelle, et le faible statut socioéconomique. Bien que les auteurs ne s'entendent pas toujours sur le contenu de la mauvaise gestion parentale, il est d'usage de retenir dans ce facteur de risque le manque de surveillance et de supervision ou d'encadrement; la discipline sévère, inégale ou relâchée et le faible soutien parental (Day et Wanklyn, 2012).

Les facteurs scolaires se décomposent en relation avec les acteurs scolaires, le climat de la classe, le climat de l'école. Les facteurs environnementaux concernent essentiellement le quartier.

2.2. Les relations proximales des jeunes : critères et indicateurs

Plusieurs auteurs dont Claes (2003), Underwood et Rosen (2011) développent un certain nombre de concepts qui aident à la compréhension des relations chez les jeunes. «Les relations proximales sont des relations impliquant un contact permanent et de l'activité prolongée entre des personnes.» (Claes 2003). Selon Claes «la notion de proximité se trouve au cœur des relations interpersonnelles. [...]» (p.15). Les relations

interpersonnelles désignent la relation entre deux personnes ou entre une personne et un petit groupe de personnes. Ces relations supposent de la réciprocité, de l'interdépendance, des interactions relativement fréquentes et des contacts réguliers pendant une durée assez longue. On ne peut pas parler de relation interpersonnelle avec une personne que l'on rencontre occasionnellement et avec qui l'on échange des propos futiles. Ces relations «se caractérisent par la proximité émotionnelle, la familiarité, l'engagement affectif et l'ouverture de soi» (Claes, 2003).

La psychologie sociale analyse la proximité selon une double perspective quantitative et qualitative. Dans la première perspective, la psychologie sociale prend en compte des variables comme la fréquence, la diversité, la durée des interactions et dans la seconde, elle intègre des d'éléments comme l'intimité et l'attachement émotionnel. Collins et Repinski (1994) parlent de la proximité dans les relations interpersonnelles comme étant un concept basé sur la durabilité associée à la fréquence des interactions et la qualité de la relation liée au degré d'intimité dans les interactions. Le second aspect est également mentionné par Blyth, Hill et Thiel (1982, cités par Claes). Cornell et Grossberg (1987) énoncent cette intimité en termes de cohésion, d'expression affective ou de capacité de s'exprimer et de communiquer dans les moments de plaisir ou de difficulté (Claes, 2003). Parmi les relations interpersonnelles les plus importantes, on trouve l'amitié. Les relations amicales sont caractérisées par un haut degré d'indépendance et d'influence, un attachement émotionnel intense et un degré d'intimité profond (Claes, 2003; Bidard, 1998).

Tous les éléments dégagés par Claes (2003), Collins, Repinski (1994), Blyth, Hill et Thiel (1982) sont forts intéressants et peuvent être retenus comme indicateurs pour caractériser les relations entre les jeunes du secondaire et leurs pairs. Ces indicateurs peuvent permettre de mettre en exergue les aspects quantitatifs (fréquence, durée, diversité) et qualitatifs (intimité, attachement émotionnel) de la relation lors de la cueillette des données puis de l'analyse. Dans ce mémoire, les aspects qualitatifs et socioaffectifs seront mis en avant et les jeunes, eux-mêmes, seront amenés à réfléchir sur leur expérience de ces relations d'amitié.

D'un point de vue global, l'ensemble des relations interpersonnelles qu'un individu entretient avec les personnes significatives de son entourage constitue son réseau

social (Claes, 2003). En psychologie, le terme de personnes significatives permet de nommer les personnes avec lesquelles un individu entretient des relations de proximité. Les définitions varient, mais Blyth (1982), cité par Claes, retient quatre critères : une personne significative est une personne qui influence le jeune dans ses choix, ses décisions, ses valeurs. C'est une personne pour laquelle il ressent de l'affection et/ou qui lui manifeste de l'affection. Cette personne lui offre un soutien en cas de besoin et c'est aussi une personne qu'il admire et à laquelle il souhaite ressembler (Claes, 2003, p.27).

Selon Cotterell (2007), le réseau des amis peut être conçu comme un ensemble de cercles concentriques dont le réseau de proximité est constitué par les amis intimes (quatre personnes en moyenne, on peut y trouver le petit-ami ou la petite-amie), le réseau d'échange ou de copains (vingt personnes en moyenne) et le réseau des interactions c'est-à-dire les connaissances (quarante personnes en moyenne) (Claes, 2003, p. 96). Il apparaît intéressant d'aborder le rôle des pairs en considérant les deux premiers niveaux de réseau de proximité et de réseau d'échange. Vu l'importance du groupe d'amis pour les jeunes, le décrochage des amis et les relations d'amitié auraient une influence sur la décision de décrocher (Janosz *et al.*, 1997; Vitaro, Frank *et al.*, 2001). Par ailleurs, Kandels (1978, dans Claes, 2003) qui a étudié le rôle des pairs dans la consommation de drogue a distingué deux types d'influence, l'influence directe et l'influence indirecte. L'influence indirecte sert à désigner les liens internes au groupe qui portent sur un ensemble d'intérêts et de valeurs communs formant une sorte d'identité sociale. Contrairement aux idées répandues, c'est ce second mode d'influence qui est à l'œuvre dans l'engagement des jeunes dans des activités à risque. Plus l'activité est «marqueur de transition vers l'âge adulte» et «investie de valeur symbolique» plus elle attire le jeune (Claes, 2003, p.105). Il conviendrait donc de ne pas négliger le réseau des interactions ou des connaissances. Ces angles seront repris dans les thèmes des questions à aborder en entrevues avec les jeunes. Par ailleurs, ces éléments théoriques sur le réseau des amis entraînent des réflexions sur les façons de voir le mécanisme causal des amis. Par exemple, on peut se demander, par la négative, si l'absence de réseau d'amis à l'école aboutit à la rétention. On peut aussi se questionner sur les conséquences de la valeur donnée à l'école par les amis.

2.3. Le concept de représentation sociale

La théorie des représentations sociales apparaît le cadre théorique pertinent pour soutenir la démarche envisagée dans ce projet de mémoire. «Les représentations sociales peuvent être vues comme étant des théories de sens commun que chacun développe afin d'organiser la réalité qui l'entoure en lui conférant un sens » (Savoie-Zajc 1996, dans Langevin, 1996, p.146). Il s'agit de voir la représentation sociale que de jeunes décrocheurs se font du rôle des pairs dans leur parcours de décrochage au secondaire. Il est donc nécessaire dans un premier temps de préciser les origines, la définition, la composition et les fonctions des représentations sociales. Cette revue s'attachera à faire ressortir les points saillants de cette théorie développée notamment par Moscovici (2003), Jodelet (2003) et Abric (2011) ainsi que d'autres spécialistes de ce paradigme. Ce travail dégagera en filigrane quelques éléments pour la méthodologie. Tout cela sera situé dans l'expérience du parcours scolaire et social des jeunes.

2.3.1. L'origine et les différentes définitions du concept des représentations sociales

Les représentations sociales sont présentes dans de nombreux domaines , mais elles sont complexes à définir et à cerner (Mannoni, 2010). Le concept de représentation sociale, mis en lumière par le sociologue Durkheim à travers la notion de représentation collective, a été théorisée par le psychologue social Moscovici dans les années 1960. À la suite de Moscovici, de nombreux chercheurs de différents domaines des sciences humaines se sont intéressés aux représentations sociales, et Jodelet pose la représentation sociale comme «objet scientifique légitime» (Mannoni, 2010).

Les représentations sociales constituent un courant de pensée et un espace de structuration de savoirs en sciences sociales (Seca, 2001). La réalité d'une représentation sociale fait que sa définition peut varier en fonction de la perspective adoptée par le chercheur. On peut étudier la représentation sociale (selon respectivement Moscovici (2003), Jodelet (2003), Abric (2011), Doise *et al.*, (1992)) à son émergence, dans ses fonctions de communication, dans sa structure ou dans ses liens avec les rapports sociaux.

Moscovici a utilisé le terme de «représentations sociales» dans le but de mieux comprendre comment le savoir est représenté dans une société et partagé par ses

membres sous forme de «théories» du sens commun. Les représentations sociales sont des

ensembles dynamiques [...], des théories ou des sciences collectives [...] destinées à l'interprétation ou au façonnement du réel. [...]. Elles déterminent le champ des communications possibles, des valeurs ou des idées présentes dans les visions partagées par les groupes, et règlent par la suite les conduites désirables ou admises (Moscovici et Hewstone, 2003) p.535).

Moscovici définit encore les représentations sociales comme :

des systèmes de valeurs, des idées, et des pratiques dont la fonction est double : [...] [D'abord], établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, ensuite faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et classer les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe (Moscovici cité par Semin, 200, p. 263).

Jodelet ajoute qu'

il s'agit d'une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. [...]. On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'élaboration régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales [...], la diffusion de connaissances, le développement intellectuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et des transformations sociales (Jodelet, 2003, p. 53).

Abric (2011) rappelle que l'objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux. La relation sujet-objet détermine l'objet lui-même. Une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un et la représentation est bien toujours une représentation sociale (Abric, 2001, 2011). Cet aspect apparaît important parce que la représentation du rôle des pairs dans le décrochage social risque d'être différente en fonction du groupe social, du contexte, et des caractéristiques des acteurs. Abric formule l'hypothèse que :

il n'existe pas a priori de réalité objective, mais *toute réalité est représentée*, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, *reconstruite dans son système cognitif*, intégrée dans son système de valeur dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne (Abric, 2011, p. 17).

L'analyse et la compréhension des représentations sociales et de leur fonctionnement supposeront donc une «approche sociocognitive» intégrant la

composante cognitive et la composante sociale (Abric, 2001, p. 18). La représentation sociale est à la fois «le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique» (Abric, 1987, p.64, 2011, p. 17).

Par ailleurs, la représentation doit être examinée comme un système contextualisé. Sa signification est doublement déterminée par des effets de contexte discursif et de contexte social (Abric, 2011, p. 19). Aussi, pour comprendre le contenu et la dynamique de la représentation sociale du rôle des pairs chez les jeunes décrocheurs du secondaire, il faut non seulement considérer les propos (la parole) des jeunes qui en font état, mais il faut aussi les resituer dans le contexte social (place du jeune dans le système social, idéologie).

Toute représentation sociale est donc une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet. Cette représentation structure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet et de son système d'attitudes et de normes. Les expériences jouent un rôle non négligeable dans cette dynamique. Abric précise que la représentation sociale est comme une vision fonctionnelle du monde (Jodelet, 2003), pour permettre à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites (Jodelet, 2003a; Moscovici, 2003), de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, de faire preuve d'adaptation et de déterminer sa place (Abric 1987, 2011). La représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité, un système de pré-décodage de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, et qui détermine leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales et permet un ensemble d'anticipations et d'attentes (Abric, 2011). Le fait que la représentation soit un guide pour l'action permet d'expliquer certains comportements d'acteurs dans un groupe donné, par exemple le jeune décrocheur par rapport à son groupe d'amis.

2.3.2. Les différentes approches des représentations sociales

La diversité des définitions s'explique par la variété des approches. Jodelet (2003) montre que les représentations sociales peuvent s'appréhender selon six perspectives différentes. La première perspective renvoie à l'activité purement cognitive par laquelle

le sujet construit sa représentation sociale. Deux dimensions de contexte et d'appartenance rendent compte de la représentation sociale. Dans la dimension de contexte, le sujet est en interaction sociale ou face à un stimulus social. Dans la dimension d'appartenance, le sujet social fait intervenir des idées, des valeurs et des modèles qu'il tient de son groupe d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société. La seconde perspective met l'accent sur «les aspects signifiants de l'activité représentative». Le sujet est considéré comme «*producteur de sens*», il exprime dans sa représentation «*le sens qu'il donne à son expérience dans le monde social*». Dans cette perspective, la représentation est aussi considérée comme l'expression d'une société donnée (Jodelet, 2003). La troisième perspective traite la représentation sociale comme une forme de discours. Ses caractéristiques découlent de la pratique discursive de sujets socialement situés. Ses propriétés sociales dérivent de la situation de communication, de l'appartenance sociale des sujets parlants, de la finalité de leur discours. Dans la quatrième approche est prise en compte la pratique sociale du sujet. Acteur social, inscrit dans une position ou une place sociale, le sujet produit une représentation sociale qui reflète les normes institutionnelles découlant de sa position ou les idéologies liées à la place qu'il occupe. C'est le jeu des relations intergroupes qui détermine la dynamique des représentations dans le cadre de la cinquième perspective. Le développement des interactions entre les groupes influence les représentations intra et intergroupes (Doise, 1972, 1979 cité par Jodelet, 2003). Une dernière approche analyse le sujet comme porteur de déterminations sociales et l'activité représentative est basée sur la reproduction des schèmes de pensée socialement établis, de visions structurées par les idéologies dominantes, ou sur le redoublement analogique de rapports sociaux (Bourdieu (1976) et Doise (1992), cités par Jodelet, 2003).

2.3.3. Les caractéristiques et les fonctions des représentations sociales

La représentation comporte toujours quelque chose de social et ses cinq caractéristiques sont décrites succinctement à la lumière des précisions de Moscovici, de Jodelet et d'Abric :

1^{er}: Le sujet et l'objet sont en interaction et s'influencent l'un l'autre;

2^e : La représentation sociale aide à la compréhension de notions abstraites. Elle relie les choses aux mots, elle matérialise les concepts;

3^e : La représentation sociale a deux facettes, une face figurative et une face symbolique (le sujet symbolise l'objet qu'il interprète en lui donnant un sens);

4^e : Il y a toujours une part d'activité de construction et de re-construction de la réalité sociale dans l'activité de représentation sociale (Abric, 2011);

5^e : La représentation sociale s'impose et influence les comportements, les attitudes et les discours (Jodelet, 2003).

Les fonctions des représentations sociales ont particulièrement été bien cernées par Abric. Les représentations sociales jouent quatre fonctions essentielles dans la dynamique des relations sociales et des pratiques :

- Fonctions de savoir: *«elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité»*.
- Fonctions identitaires : *«elles définissent l'identité [sociale et personnelle] et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes»*. Les représentations sociales prennent donc une place importante dans les processus *de comparaison sociale et de contrôle social*.
- Fonctions d'orientations : La représentation est un guide pour l'action par son système de pré-décodage de la réalité (Abric, 2011). La représentation est *prescriptive* de comportements ou de pratiques obligés (licites, tolérables ou inacceptables) dans un contexte social donné.
- Fonctions justificatrices: *«elles permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements»*, notamment entre les groupes d'individus.

Déoulant de cette conception, l'étude de la représentation du rôle des pairs chez les décrocheurs du secondaire va consister à identifier, dans l'ensemble des opinions, croyances et pratiques relatives à l'objet (au rôle des pairs), les éléments consensuels. Ainsi, à travers différents discours (spontanés), on pourrait comprendre les significations que les jeunes attribuent à l'objet de représentation (rôle des pairs dans le décrochage scolaire au secondaire).

2.4. Les concepts de parcours social et de parcours scolaire

Le projet de mémoire envisage d'examiner le rôle des pairs dans le décrochage scolaire selon la représentation sociale de décrocheurs du secondaire. Il s'agit en quelque sorte d'essayer de cerner l'influence de ces acteurs à travers des situations ou des postures particulières. Cette démarche ne peut être appréhendée que dans une perspective dynamique de la vie du jeune, qui a passé différents stades de son existence jalonnée d'événements, de son enfance à son âge actuel. Les chercheurs en sciences humaines inscrivent cette réalité dans des concepts différents ou connexes, par exemple le concept de parcours ou de trajectoire, le concept de cheminement ou de trajet, ou de carrière. Ces concepts diffèrent selon les approches théoriques qui les sous-tendent. Il sera plus particulièrement retenu les concepts de parcours ou de trajectoire selon l'approche biographique. Les concepts de trajectoire sociale puis de trajectoire scolaire seront définis en lien avec l'objet de la recherche qui est d'analyser la représentation des jeunes décrocheurs quant au rôle de leurs pairs dans leurs parcours de décrochage.

Tout d'abord, Pierre Bourdieu définit la trajectoire «comme la succession de positions qu'un individu occupe au cours de sa vie au sein des rapports de classe, mais aussi au sein des différents champs sociaux dans lesquels il évolue » (Bourdieu, 1979, cité par (Doray *et al.*, 2009). La trajectoire c'est aussi les *positions* successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations (Bourdieu, 1994, cité par Doray *et al.*, 2009), par exemple le jeune dans un monde hyper modernisé. La trajectoire sociale peut donc être comprise à deux niveaux. Sur le plan global, elle peut être conçue comme le parcours type des membres d'une fraction de classe ou classe, considérée dans son ensemble et compte tenu de l'origine sociale (position sociale des parents) de ses membres. Au plan restrictif, la notion de trajectoire sociale peut être employée pour décrire le parcours d'une personne (Pires *et al.*, 1981). De son côté, Dubard distingue deux types de trajectoires individuelles: la trajectoire objective, la trajectoire subjective. La trajectoire objective est définie comme une suite de positions sociales occupées durant la vie. La trajectoire subjective est exprimée dans des récits biographiques comme une «histoire personnelle» dont le récit actualisé des visions du monde et de soi (Dubard, 1998). Cette

vision pourrait se retrouver dans le discours de jeunes scolaires narrant une partie de leur vie.

Le concept de trajectoire (sociale) renvoie à différents types de parcours par exemple au parcours scolaire (ou biographie scolaire), au parcours professionnel, au parcours familial. Le concept de trajectoire sociale plus global que celui de parcours scolaire peut être «abordé comme un ensemble d'éléments objectifs et subjectifs (situations, relations, contraintes ou événements «objectifs» auxquels l'individu donne un sens «subjectif»), référant à des processus rétrospectifs, réflexifs et prospectifs impliquant le passé, le présent et le futur de la personne» (Potvin et Leclercq, 2010).

La trajectoire scolaire permet de retracer le parcours des jeunes au sein du système scolaire et notamment en ce qui concerne la scolarité obligatoire. Dans ce cas, le cheminement dans le système d'éducation peut être désigné, selon les auteurs (Doray *et al.*, 2009), par différentes notions. Le cheminement dans le système scolaire est influencé par divers facteurs (institutionnels, environnementaux, sociaux, culturels, familiaux, et individuels). De même, d'autres auteurs affirment qu'«autant les aspects personnels, familiaux ou socioculturels (capital culturel et social, dynamiques familiales) que les aspects structurels et institutionnels peuvent faire partie des contraintes objectives dans le parcours des apprenants (Potvin et Leclercq, 2010, p. 40)».

Les auteurs se réfèrent également à différentes approches, dont l'approche biographique, afin de définir ces concepts. Cette approche est axée sur l'analyse d'un ensemble d'événements en tenant compte des diverses sphères de la vie (familiale, amoureuse, scolaire, professionnelle, résidentielle) sur un horizon qui s'étend de la naissance à la mort. C'est par leur intégration à cette trame historique et à l'ensemble des sphères de la vie que les événements ou les transitions prennent toute leur signification. La perspective biographique (*life course*) considère ainsi les individus engagés dans des séquences d'événements chronologiquement normés, des environnements et des rôles sociaux structurés par des institutions sociales (Crockett, 2002, cité par Doray *et al.*, 2009). Selon l'approche biographique, l'abandon des études devrait être replacé dans une perspective temporelle élargie afin de vérifier qu'un abandon temporaire de la scolarité n'a pas été considéré à tort comme un abandon scolaire définitif. Dominicé (2003) énonce que le travail biographique permet de considérer sa vie dans sa globalité et de

créer des liens entre les époques différentes de l'histoire de vie. Les faits marquants qui en assurent le fil conducteur sont privilégiés (Dominicé, 2003). Il s'agit, dans ce projet de mémoire, d'analyser selon les décrocheurs les événements marquants de leur histoire qui font sens dans leur parcours de décrocheur et spécifiquement les événements liés à l'influence des pairs.

L'approche centrée sur la notion de «trajectoire» permet aussi d'examiner la scolarisation des individus. Il peut exister différents types de trajectoires, mais Bourdieu accorde une place prépondérante à l'origine sociale dans la droite ligne du déterminisme social. Ainsi,

«Les trajectoires scolaires renvoient à la succession des positions occupées au sein du champ éducatif, et en particulier au sein du système scolaire. Ainsi, les trajectoires scolaires varieront selon l'origine sociale des agents qui connaîtront une succession de situations en lien avec les caractéristiques du système scolaire» (Doray *et al.*, 2009, p13).

Il n'en demeure pas moins que des bifurcations sont possibles dans les trajectoires scolaires, mais l'origine sociale conserve un poids fondamental. Le déroulement de la scolarisation est identifié à travers des indicateurs comme le passage d'un ordre d'enseignement à un autre, la discipline choisie, le type de formation (par exemple générale ou technique), les retards scolaires (Doray *et al.*, 2009, p.13).

L'analyse de Doray permet de distinguer les parcours éducatifs et parcours scolaires. Les parcours éducatifs sont définis comme une suite d'expériences ou d'événements éducatifs quel que soit le lieu ou le contexte où se déroulent les apprentissages. Les parcours scolaires renvoient à une suite de situations éducatives réalisées dans le cadre de la formation formelle et du système scolaire (Doray *et al.*, 2009). La notion de parcours est privilégiée par certains auteurs parce qu'elle permet de prendre en compte des aspects non linéaires de la scolarisation. D'autres auteurs proposent dans la notion de parcours une différenciation selon le poids respectif de différents facteurs qui influencent leur construction et leur déroulement. Par exemple, certains parcours s'inscrivent dans le sens d'une reproduction sociale, d'autres mettent en jeu des «reconversions» éducatives (inscription à une nouvelle formation pour une réorientation professionnelle, reprise d'une formation après une expérience négative avec l'école) (Doray *et al.*, 2009).

Cette section a permis de faire un bref état des définitions du concept de trajectoire sociale et du concept de biographie (éducative). Ensuite, l'examen a évolué sur les notions de parcours et de trajectoire en particulier chez les tenants de la théorie du déterminisme. Les parcours éducatifs ont été distingués des parcours scolaires. Il sera retenu dans le cadre de ce travail de mémoire et à l'instar de Doray *et al.* (2009), la définition de parcours scolaire comme une suite de décisions, d'évènements et de situations relatifs à l'apprentissage en milieu scolaire. Le vécu et le perçu, et le lien entre l'expérience scolaire et l'expérience sociale sont importants. Il conviendra de garder à l'esprit l'étendue du contenu de la trajectoire sociale (familiale, scolaire, extrascolaire), temporelle (enfance, adolescence) et spatiale (quartier, ville, banlieue). Il s'agira plus particulièrement de cerner les différents facteurs importants et les moments clefs du parcours scolaire des jeunes dans le processus de décrochage scolaire (classement, retard scolaire, orientation scolaire, relations amicales ...).

Au terme de ce chapitre sur le cadre théorique, il a été défini les concepts clés portant sur le décrocheur scolaire, les facteurs de risque de décrochage scolaire, le réseau de pairs, la représentation sociale et le parcours scolaire.

Le décrocheur serait un individu qui a laissé l'école au niveau secondaire sans y obtenir son diplôme du secondaire, ni à l'éducation des adultes. Il aurait abandonné pour toute autre raison que le déménagement, l'immigration, l'attente du statut de réfugié, la maladie ou le décès. On retient les principaux facteurs de risque personnels, familiaux, scolaires et environnementaux recensés par la littérature dans ce domaine. On convient que le réseau des pairs peut être constitué du réseau de proximité comprenant les amis intimes, le réseau d'échange ou de copains et le réseau des interactions ou des connaissances (Cotterell, 2007). La définition de parcours scolaire s'entend comme une suite de décisions, d'évènements et de situations relatifs à l'apprentissage en milieu scolaire.

L'étude de la représentation du rôle des pairs chez les décrocheurs du secondaire va consister à identifier, dans l'ensemble des opinions, croyances et pratiques relatives au rôle des pairs, les éléments consensuels.

3. MÉTHODOLOGIE

Le mémoire se propose de cerner les «représentations sociales» des jeunes décrocheurs du secondaire quant au rôle de leurs pairs dans leur parcours de décrochage scolaire. Sur la base de la théorie des représentations sociales sont recherchés plus particulièrement les contenus (opinions, croyances, attitudes, pratiques) et les caractéristiques des représentations sociales à travers le discours des sujets. L'accent est mis sur certaines époques ou certains événements révélés par les jeunes eux-mêmes dans leur parcours scolaire en lien avec l'expérience vécue et la perception qu'ils en ont. Les indicateurs et critères relevés par les auteurs sont d'une grande utilité pour caractériser les relations interpersonnelles et amicales des jeunes interrogés. La démarche qualitative nécessitant une étude assez approfondie des données, la méthode d'étude de cas qui permet de rentrer en profondeur dans un cas particulier apparaît pertinente. Cette méthode est exploitée comme technique de recueil de données à travers des entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon d'un petit nombre de jeunes. Dans la première partie de la méthodologie, seront rappelés les fondements épistémologiques de l'étude de cas et de l'étude multicas et dans la seconde sera expliquée l'opérationnalisation de cette méthodologie.

3.1. L'étude de cas et l'étude multicas

L'étude de cas comme méthode de recherche consiste à scruter une entité complexe, mais bien circonscrite, c'est-à-dire bien définie par une situation, un temps et un espace donnés. L'entité complexe ou cas peut être divers. Il peut s'agir d'un individu (élève), d'une famille, d'une école, d'une classe, avec toutes les composantes humaines, matérielles, financières, géographiques, historiques, économiques, en jeu et leurs interrelations (Gaudreau, 2011). D'une façon générale, « l'étude de cas est une méthode de recherche permettant d'étudier un phénomène en contexte naturel, de façon inductive (exploratoire) ou déductive (confirmatoire) » (Karsenti et Demers, 2011).

L'étude de cas est formulée comme une modalité de collecte de données qui consiste à analyser une situation donnée en tenant compte de ses particularités et de son contexte. Le sujet est abordé de l'intérieur et ainsi le chercheur tente de saisir la totalité de la situation investiguée avec, parfois, différents instruments, par exemple, l'observation, l'entretien, l'analyse de documents (Lessard-Hébert *et al.*, 1996). Dans ce mémoire, sera essentiellement utilisé, comme l'instrument de collecte de données, l'entretien semi-directif. Mucchielli ajoute que l'étude de cas correspond à une technique particulière de collecte, de mise en forme et de traitement de l'information [...] (Mucchielli, 1996, cité par Karsenti et Demers, 2011).

Il est à rappeler que l'approche privilégiée dans ce mémoire est qualitative. Il s'agit d'essayer de comprendre le sens donné par le sujet lui-même de la situation qu'il a vécue dans le cadre d'un parcours scolaire ayant été marqué par du décrochage scolaire. L'accent sera donc plus particulièrement mis sur la taxinomie des théoriciens de l'approche qualitative de l'étude de cas, notamment celle de Merriam, 1998 (Karsenti et Demers, 2011).

En raison de ses caractéristiques, la perspective interprétative de Merriam apparaît la plus adaptée aux objectifs du mémoire. En effet, Merriam donne une définition de l'étude de cas en particulier dans le contexte de recherche qualitative en éducation (Karsenti et Demers, 2011). L'étude de cas recherche le sens des choses dans leur contexte. Selon Merriam, l'étude de cas comporte quatre caractéristiques : elle est à la fois particulariste, descriptive, heuristique et inductive. L'objet de l'étude de cas est un système restreint et son résultat est une description détaillée avec des éléments d'interprétation. L'étude de cas enrichit la compréhension du cas étudié et permet l'émergence de nouvelles interactions, de nouvelles variables, et parfois une redéfinition du phénomène. Enfin, elle découle du raisonnement énoncé par le chercheur à partir de l'observation des faits. Cette approche est propre à Merriam, mais Stake (1995) et Yin (1994) définissent d'autres caractéristiques de l'étude de cas (Karsenti et Demers, 2011). Sans exclure les aspects ethnographique, historique et psychologique proposés par Merriam (cité par Karsenti et Demers, 2001, p.237-238), le type d'étude de cas sociologique sera, ici, privilégié parce qu'il prend en considération les construits sociaux et la socialisation dans les phénomènes éducatifs. Considérant le résultat final ou le

produit de l'étude de cas, Merriam propose également de distinguer l'aspect descriptif, interprétatif ou évaluatif d'une étude de cas (Karsenti et Demers, 2011).

Il apparaît a priori que dans le cadre de ce mémoire l'étude de cas serait d'abord descriptive et interprétative. Il serait probant de se limiter à un nombre précis de cas et de rentrer dans les détails des situations ou des histoires de cas (terme utilisé par Lessard-Hébert, Boutin et Goyette, 1996). Le chercheur doit disposer d'un maximum d'informations pour interpréter le phénomène étudié et il est amené à faire des comparaisons de cas soit l'étude multicas (ÉCM). L'étude multicas ou la comparaison de cas consiste en l'étude de plus d'un cas dans la perspective de découvrir la convergence entre plusieurs cas (Lessard-Hébert *et al.*, 1996). Cette comparaison nécessite l'étude approfondie de chacun des cas.

La définition de l'étude multicas semble plus explicite chez Yin qui distingue différents types d'études multicas (Karsenti et Demers, 2011, p 235): étude multicas holistique, étude multicas intégrée ou contextualisée selon des unités d'analyse multiples. L'approche holistique donne une description globale du cas ou de plusieurs cas. L'approche comportant des unités d'analyse multiples fait la sélection d'unités distinctes à l'intérieur du système étudié, par exemple, le chercheur va distinguer les élèves, le personnel, et les programmes d'une même école (Karsenti et Demers, 2011, p 237). Dans ce projet de mémoire, l'approche holistique sera travaillée en prenant l'ensemble de chaque cas, et l'approche comportant des unités d'analyse multiples permettra d'étudier plusieurs aspects du jeune, de sa relation proximale et de l'influence des pairs dans le processus de décrochage.

En ce qui concerne les étapes de la méthode d'étude de cas, Yin est largement cité par Lessard-Hébert *et al.*, (1996) pour sa méthode de l'étude de cas qui comprend trois grandes phases : la planification, la cueillette et l'analyse des données pour chaque cas, puis l'analyse multicas (Lessard-Hébert *et al.*, 1996, p. 114). On retrouve plus ou moins ces grandes phases chez la plupart des spécialistes des études de cas (Stake, 1995, Merriam, 1988 cités par Karsenti et Demers, 2011, p. 247-248; (Gagnon, Y.-C., 2012). En ce qui concerne l'analyse proprement dite, Lessard-Hébert *et al.*, (1996) et Gagnon (2012) présentent une méthode pour analyser en profondeur les phénomènes dans leur contexte à travers quatre à cinq étapes: la description (pour répondre aux questions qui,

quoi, comment?); l'explication (le pourquoi des choses), la prédiction (les états psychologiques et les comportements à venir) et le contrôle (modalités d'évaluation de la situation).

Une autre des stratégies d'analyse proposée dans le cadre de l'étude de cas est de comparer les phénomènes observés avec des phénomènes prédits par les théories (méthode déductive), l'autre stratégie est de construire un modèle théorique à partir des données recueillies à l'intérieur du cas (méthode inductive) (Yin cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) . La méthode proposée ici s'apparente à une combinaison des deux stratégies dans le sens où chaque principal type de relation observé avec les pairs est mis en relation avec les facteurs de risque de décrochage scolaire admis par les travaux théoriques ou empiriques (situation interactionnelle inter-facteurs) de façon à dégager le rôle des pairs par rapport aux autres facteurs. Le rôle des pairs a aussi été dégagé à partir du discours des jeunes.

À l'intérieur de cette description analytique de chaque situation interactionnelle inter-facteurs et pour chaque phénomène observé il faudra rechercher une explication conceptuelle ou théorique. Les situations observées sont décrites et expliquées à la lumière des représentations des participants et des apports théoriques (ou conceptuels), et de la compréhension de l'étudiante-chercheuse.

Il a été possible de dégager des concepts, des idées inédites, une proposition théorique en ce qui concerne les représentations du jeune décrocheur quant au rôle des pairs dans son parcours de décrochage scolaire au secondaire.

3.2. La planification, la cueillette et l'analyse des données

3.2.1. Rappel de la posture de recherche

La planification évoquée dans la méthode de l'étude de cas concède une importance à la détermination d'un problème de recherche établi suivant la problématique, la recension des écrits et le choix d'un cadre théorique. Le cadre théorique des représentations sociales choisi est fondamental dans la compréhension des croyances, des opinions et des attitudes des sujets. L'analyse des données a permis d'établir un profil type de décrocheur au secondaire, selon le rôle des pairs, tel que perçu

par les jeunes rencontrés et en fonction des caractéristiques telles que le comportement, le rendement et la motivation scolaires (Janosz, 2005), et des facteurs de risque.

Il est à rappeler que notre posture est une posture qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Nous souhaitons comprendre le sens des réalités des sujets-acteurs en prenant en compte les différentes composantes complexes de ces réalités dans le milieu naturel de ces personnes. Le sens est en co-construction entre les participants et la chercheuse dans un contexte social et culturel évolutif. La recherche est aussi exploratoire dans la mesure où notre domaine précis est relativement peu exploré et nous examinons pour le comprendre le rôle des pairs dans le parcours des décrocheurs du secondaire.

3.2.2. Le choix de l'échantillon

La population de la recherche est constituée de jeunes décrocheurs du secondaire (retournés ou non aux études aux adultes) et vivant dans la région de Montréal. Le décrochage touchant plus les garçons, nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux jeunes hommes âgés de 18 à 24 ans. L'échantillon choisi est non probabiliste dans le sens où les participants n'ont pas été tirés au hasard. Il est constitué d'un petit nombre d'individus, huit volontaires, soit un échantillon formé de volontaires (Beaud, 2009). Il est à noter que le projet a été présenté à plusieurs jeunes et les premiers qui ont accepté ont été retenus en suivant le modèle de cas typiques c'est-à-dire des cas qui ont connu, le décrochage scolaire au secondaire. Nous avons fait un travail plus en profondeur avec ces huit jeunes participants. Le but n'est pas la généralisation, mais la compréhension au mieux des éléments composant le phénomène, c'est-à-dire la représentation des jeunes décrocheurs quant au rôle des pairs dans leur parcours de décrochage au secondaire.

Compte tenu de leur connaissance, les intervenants du terrain qui accompagnent les jeunes dans leur parcours social et scolaire sont de précieux appuis pour aider au repérage de ces jeunes. Les jeunes participants ont donc été recrutés avec l'aide de ces intervenants dans les différentes structures d'accompagnement des jeunes principalement les organismes communautaires de lutte au décrochage et les Carrefours Jeunesse Emploi (CJE). Ces structures nous paraissent particulièrement appropriées, les premières ont pour missions principales la prévention et la lutte au décrochage, elles prennent en charge spécifiquement les jeunes confrontés à la problématique du décrochage. Les deuxièmes

reçoivent de nombreux jeunes (de plus de 16 ans) ayant connu dans leur parcours une période de décrochage (forcé ou volontaire) et qui recherchent une insertion scolaire ou professionnelle. Les responsables ou personnes-ressources des structures ont été contactés par téléphone, par courriel et par courrier, il s'est agi de trouver la formule la plus adaptée et la plus directe tout en respectant les exigences d'un travail de recherche.

3.2.3. Les instruments de collecte de données

Notre instrument privilégié de collecte de données est l'entrevue individuelle semi-dirigée dont les avantages ont été démontrés dans de nombreuses recherches qualitatives. Elle permet en particulier de comprendre le sens des phénomènes, de se centrer sur le monde intérieur de l'interviewé et de favoriser l'interaction interpersonnelle (Boutin, 2008). Les définitions varient selon les approches, sera retenue ici la définition de Savoie-Zajc :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite aborder avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (Savoie-Zajc, 2009).

L'entrevue individuelle est utilisée pour donner la parole à chaque jeune et explorer leurs points de vue sur la question à l'étude. L'entrevue individuelle semi-dirigée donnera une liberté aux participants pour dire, dans leurs propres mots, leur vécu et le sens qu'ils donnent aux expériences vécues. L'entrevue ne devant être ni trop courte ni trop longue, nous avons opté pour une durée d'une heure à une heure trente sur le principe de la saturation de l'information. Les lieux d'entrevues ont été fixés en accord avec les participants selon leurs disponibilités. Les entrevues se sont déroulées dans des lieux calmes et privés (Savoie-Zajc, 2009) comme un bureau ou une salle de leurs organismes d'accueil.

L'entrevue semi-dirigée comporte tout de même quelques inconvénients auxquels il convient d'être attentif, par exemple, la crédibilité de l'information, la capacité à rentrer en communication, les biais liés au chercheur, à l'interviewé ou à l'environnement. Nous

avons fait attention à la qualité de la relation avec l'interviewé afin de favoriser des échanges de confiance.

Le canevas d'entrevue se rapporte à une série de thèmes reliés au sujet de la recherche. Ces thèmes provenant du cadre théorique et des concepts étudiés ont porté entre autres sur le parcours scolaire du jeune, sa représentation du décrochage scolaire, sa relation avec ses pairs (voir document en annexe 4). Le canevas d'entrevue est resté souple et flexible pour une meilleure expression des participants.

Aussi, notre canevas d'entrevue s'est basé sur trois grands thèmes principaux:

- le thème du parcours scolaire des jeunes
 - o parcours au primaire et au secondaire (les événements marquants)
 - o les facteurs et situations qui ont affecté le rapport à l'école
- le thème du décrochage scolaire
 - o la représentation du décrochage scolaire (pré décrochage, décrochage, vécu, perçu)
 - o facteurs de décrochage selon les participants
 - o les éléments de typologie (rendement scolaire, motivation, comportement)
- le thème des relations avec les pairs,
 - o les relations amicales (intimité, proximité : connaissances, copains, amis intimes)
 - o Les activités avec les amis
 - o la dynamique relationnelle

Ces entrevues devaient faire ressortir les représentations sociales dans ses dimensions cognitive (croyance, opinions), sociale (représentation du groupe) et fonctionnelle (pratiques, conduites, comportement). Ces entrevues devaient aussi faire ressortir l'expérience scolaire et l'expérience relationnelle (avec les pairs).

Nous avons recherché les caractéristiques des relations avec les pairs et les représentations du rôle des pairs. Les questions concernant le sous-thème «caractéristiques des relations avec les pairs» s'inspirent des notions développées par Claes (1998) telles que vues dans le cadre théorique (section 2.2). Ces notions se rapportent à la composition du réseau des amis, la proximité (connaissances, amis copains, amis intimes, petit-amis), l'intimité (attachement affectif, contacts fréquents,

confidences, réciprocité), la durabilité, l'influence, le caractère permanent ou variable et le caractère volontaire et égalitaire des relations.

L'entrevue a comporté les questions d'ordre sociodémographique usuelles : âge, sexe, éducation et emploi des parents, lieu de résidence, écoles fréquentées et cheminement scolaire.

À l'outil principal de l'entrevue semi-dirigée a été ajoutée la tenue d'un journal de bord détaillé qui a permis de consigner au fur et à mesure des travaux les notes générales, les difficultés rencontrées sur le terrain, les réflexions personnelles, les ébauches d'explication et les questions. Ce journal de bord a été un outil pertinent pour nous aider à réduire l'influence de nos biais personnels, à atteindre une meilleure compréhension des situations et à approfondir, en temps voulu, l'analyse des cas étudiés (Gauthier, 2009). Le journal a aidé à accroître les critères de rigueur de la recherche scientifique (Savoie-Zajc, 2011, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011)

Sur le plan de l'éthique, avant les entrevues, chaque participant a été informé oralement et par écrit de ses droits : le consentement libre et éclairé, l'anonymat et la confidentialité. Le participant a eu le choix de prendre part ou non à l'entrevue, il aurait pu ne pas répondre aux questions et arrêter l'entrevue à tout moment. Toutes les informations concernant la compréhension de la recherche et de sa participation lui ont été communiquées. Son identité et toutes informations permettant de le reconnaître ne seront jamais dévoilées. Tous les participants à cette recherche ont signé un formulaire de consentement. Il n'y a pas eu de participants mineurs interrogés. Les procédures strictes d'anonymat et de confidentialité ont été appliquées tout au long de la collecte et du traitement des données. Les données seront détruites dans les délais légaux après la recherche.

3.2.4. L'analyse des données

Les entrevues ont été entièrement enregistrées et ont été intégralement retranscrites. Les modalités d'analyse des données reposent essentiellement sur l'analyse de contenu. À partir du corpus de données, sorti de la retranscription intégrale des propos tenus en entrevues par les répondants, ont été dégagées des données qui ont été interprétées au fur et à mesure suivant une analyse thématique. Les thèmes ont été définis

selon le cadre conceptuel et théorique, mais en laissant place à l'émergence de nouveaux thèmes découlant des idées que les propos des participants ont inspirées. L'analyse a été faite selon une logique inductive à partir du discours des jeunes.

Pour l'essentiel, la procédure d'analyse a consisté à établir le corpus (verbatim), à effectuer l'analyse verticale (analyse des propos au palier individuel), à effectuer l'analyse transversale (analyse d'ensemble de tous les verbatims analysés au palier individuel, mais par thèmes) et à constituer la grille d'analyse (Gaudreau, 2011). Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel N'vivo et établi des codifications en lien avec les thèmes prédéfinis comme les parcours primaire et secondaire et des thèmes émergents comme les types de relation, par exemple, intimidation, relations amoureuses. L'étape de condensation des données précédant l'analyse finale a fait l'objet de plusieurs matrices de synthèse et de contrôle (Miles et Huberman, 2003). Au stade de l'analyse transversale, nous avons été en mesure d'affiner les thèmes, de faire des regroupements, des allègements. Une fois les thèmes stabilisés, a été constituée la grille d'analyse, c'est-à-dire a été dressée la liste des thèmes (sans les unités d'analyse) organisée logiquement et hiérarchiquement en thèmes et sous-thèmes. Les résultats de l'analyse sont présentés dans un style narratif, en donnant quelques citations provenant des verbatims et permettant d'illustrer le type de propos classés sous ce thème. Différentes matrices ont été faites pour synthétiser, mieux comprendre, et vérifier les données (Miles et Huberman, 2003).

4. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

4.1. Présentation descriptive des résultats

4.1.1. La présentation des cas étudiés

La présentation des cas se fait sous les thèmes évoqués en entrevue : enfance et parcours au primaire, parcours au secondaire en faisant ressortir les événements marquants (y compris la situation de la famille, les relations avec les acteurs de l'école) relatés par le jeune et qui permettent de mieux comprendre la situation de décrochage. Il est également exposé les représentations du rôle des pairs et le constat quant à l'influence ou pas des pairs dans le décrochage. Après leur parcours au secondaire, certains jeunes sont allés à la formation aux adultes, ces éléments ont été présentés de manière synthétique dans un encadré parce qu'ils ne faisaient pas l'objet de l'étude. Chaque cas correspond à un participant et chaque participant est désigné par un pseudonyme. Le titre qualifiant le cas résume l'expérience décelée à travers le parcours du jeune interviewé.

La majorité des jeunes a été recrutée dans un Carrefour Jeunesse Emploi : sept jeunes faisaient partie d'un dispositif d'insertion et un jeune a été recruté hors de ce dispositif. Les jeunes ont été rencontrés, sur la période de juillet à septembre 2013, dans plusieurs quartiers ou arrondissements de Montréal.

Nous avons procédé avec eux à des entrevues individuelles semi-dirigées qui duraient de 60 à 90 minutes. Les interviews se sont déroulées dans un lieu confidentiel qui était en général un bureau fermé mis à disposition par les responsables des organismes. Les participants ont été interviewés selon leur disponibilité lors d'une seule rencontre, sauf pour deux d'entre eux, qui ont eu besoin de deux rencontres pour des raisons de conflit d'horaire.

Les données sociodémographiques livrent les éléments synthétisés dans le tableau 1. Sur les huit jeunes hommes interviewés, trois jeunes étaient âgés de 19 ans, deux de 20 ans, un de 22 ans et deux de 24 ans, la tranche d'âge globale étant de 19 à 24 ans. Trois jeunes ont résidé dans différentes régions du Québec au cours de leur parcours scolaire, mais tous habitaient dans la grande région de Montréal lors des entrevues. Nous avons

rencontré trois jeunes Québécois de « vieille souche », trois Québécois d'origine haïtienne (de 2^e génération), un Québécois d'origine amérindienne et un Québécois né à l'étranger.

En ce qui concerne la composition de la famille, la moitié des jeunes de l'échantillon vit dans une famille en couple (mariés ou concubins) et l'autre moitié dans une famille monoparentale, dont la chef de famille est la mère. Parmi les jeunes vivant dans une famille monoparentale seul un cas ne connaît pas son père, les autres côtoient occasionnellement leur père. Il est à préciser que deux jeunes vivent seuls aujourd'hui. Dans quatre cas sur huit, le jeune a une fratrie peu nombreuse composée d'un frère ou d'une sœur, un jeune est enfant unique, et trois jeunes ont plus de trois frères et sœurs. Ce sont en général les familles québécoises qui comptent peu de frères et sœurs, les familles d'origine étrangère étant plus nombreuses. Les catégories socioprofessionnelles des parents sont plutôt de type ouvriers, artisans et professions intermédiaires et le niveau scolaire des chefs de famille est très disparate. On compte deux mères qui n'ont pas de niveau scolaire (pour les niveaux les plus faibles) et deux qui ont un niveau universitaire (pour les niveaux les plus élevés).

Le détail de chaque cas est présenté dans un récit traduisant les réalités des jeunes suivant les thèmes à aborder.

Tableau 1 : Vue synthétique des données sociodémographiques par répondant

	PSEUDO	AGE	ORIGINE	COMPOSITION FAMILIALE	FRATRIE	PROFESSION DES PARENTS	Niveau scolaire de la mère	RÉSIDENCES	Observation
1	Albert	24	Amérindien	Mère monoparentale	1 sœur	Mère : (non déterminé) Père : Garagiste	cégep	Région (Québec Centre, Saguenay-Lac-St-Jean) Montréal (Notre-Dame-de-Grâce)	
2	Bruno	19	Haïtien	Mère monoparentale	1 sœur	Mère : responsable de garderie	université	Montréal (Notre-Dame-de-Grâce)	
3	Charles	20	Haïtien	Parents mariés	3 sœurs 1 frère	Mère : infirmière Père : conducteur de bus	Secondaire 5	Région Laval	
4	David	20	Haïtien	Mère Père	4 sœurs 2 frères	Mère : secrétaire Père : (non déterminé)	cégep	Région (Montréal) Montréal (Montréal Nord, Hochelaga)	Vit seul aujourd'hui
5	Eddy	22	Québécois	Mère Père + Grand-mère	1 frère	Mère : sans emploi Père : opérateur de machine	secondaire	Verdun	
6	Francis	19	Québécois	Mère monoparentale + grand-mère	0	Mère : bien-être social	aucun	Verdun	
7	Gérard	24	Québécois	Mère séparée père	1 sœur	Mère : travailleuse autonome Père : chef de cuisine	aucun	Région (Laurentides, Rive Nord) Montréal (Ville-Marie)	
8	Hector	19	Québécois (né à l'étranger)	Mère en couple (beau-père)	3 sœurs 1 frère	Mère : urbaniste	université	Montréal (Ville-Marie)	Vit seul aujourd'hui

4.1.2. Albert (le libre ou l'expérience de la recherche de la liberté)

4.1.2.1. Étapes du parcours scolaire d'Albert

4.1.2.1.1. Enfance et parcours primaire d'Albert

Albert est d'origine amérindienne et il est né dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean où il a passé son enfance. Ses parents se sont séparés alors qu'il avait trois ans, il a donc vécu principalement avec sa mère et sa sœur.

De son parcours primaire, Albert se rappelle qu'il a fait sa scolarité dans une même école de la première à la quatrième année et qu'ensuite, il a connu plusieurs établissements scolaires du fait des déménagements de sa mère.

Albert: Ensuite, j'ai déménagé à [école et ville]... et ensuite, un autre déménagement à [autre ville] cette fois pour terminer mon primaire. [...] Donc, de la maternelle à la 4^e année du primaire dans la même école ensuite, 2 autres écoles [pour les 5^e et 6^e années du primaire].

Selon Albert, le fait qu'il déménageait souvent ne lui a pas permis de garder les mêmes amis d'école, il devait s'en faire de nouveaux chaque fois. Ces déménagements lui permettaient surtout de se rapprocher de sa famille et de mieux connaître ses racines. Albert se souvient aussi qu'il était bon élève malgré ses problèmes d'orthophonie, il avait du mal à prononcer les «s» et les «i» dans les premières années de scolarité, et qu'il trouvait les matières faciles et répétitives. Il s'est rendu compte également qu'il pouvait faire n'importe quoi sans être puni et il adopte un comportement de «petit rebelle». Face à ce système permissif, Albert partait seul de la classe, il se rendait en général à la bibliothèque ou allait découvrir la nature, plus tard, il manquait carrément l'école, cependant, il ne se tenait pas toujours avec ses pairs en dehors de l'école.

Albert : euh, oui, en 1^e A primaire j'étais un bon élève, ensuite en 2^e A du primaire, j'ai réalisé que je pouvais faire pratiquement n'importe quoi dans la classe et puis je pouvais m'en sortir sans aucune conséquence, j'ai commencé à niaiser dans les cours, à plaisanter, des choses comme ça.

En raison de ses fréquents changements d'écoles, Albert garde un souvenir peu précis de ses enseignants sinon qu'ils étaient ennuyants et peu attentifs à la discipline: *«il [enseignant] avait autre chose à faire, j'imagine, que la discipline.»*

La scolarité primaire d'Albert est marquée par les déménagements et l'ennui à l'école. Sa scolarité au secondaire se poursuit sur le même rythme.

4.1.2.1.2 Parcours secondaire d'Albert

Au début de son secondaire, le vécu de déménagement d'Albert est un peu confus entre le lieu de résidence de son père et celui de sa mère. Il en ressort qu'Albert a doublé sa première année du secondaire et ses trois premières années de cycle 1 du secondaire se partagent entre des périodes de vie avec son père et des périodes avec sa mère (entre Saguenay-Lac-Saint-Jean et Centre-du-Québec). Il ne reste qu'une année dans la même école, son cycle 2 s'effectue donc dans deux autres écoles différentes, son secondaire 3 dans une école qu'il apprécie pour l'ambiance conviviale et respectueuse des individus, et son secondaire 4 dans une dernière école qu'il n'a guère aimée en raison de l'atmosphère de cloisonnement.

Au cours de son premier cycle du secondaire, Albert n'a pas fait état de difficulté particulière en classe : «c'était facile», mais il s'ennuyait à répéter les mêmes notions en français, anglais et mathématiques. Il n'apprenait rien de plus à l'école si ce n'est en histoire, en géographie et en sciences, où il découvrait des choses qui l'intéressaient. Albert a poursuivi sa scolarité sans grande motivation et donne peu d'importance aux notes.

Albert : c'était ma 1^e année de secondaire, j'ai redoublé ..., on avait déménagé, euh, ensuite, euh, à [nom de la ville], en fait, c'est encore avant, j'ai déménagé avec ma mère à [nom de la ville] et ensuite j'ai redéménagé chez mon père.[...] c'était [école secondaire] encore plus facile de faire n'importe quoi, sans aucune conséquence et c'était encore plus ennuyant, on répétait la même chose à tous les cours, à toutes les années ... ça ne me donnait pas le goût de continuer.

Albert trouvait qu'il était toujours aussi aisé de faire ce qu'il voulait à l'école secondaire sans conséquence grave ni de la part des parents, ni de la part des enseignants ou des autres adultes. Aussi, il ne faisait pas ses devoirs à la maison, il manquait de respect aux enseignants et il créait du désordre avec les autres élèves. Il «niaisait» et écœurait les professeurs pour se faire des amis. Il était envoyé dans un local de retrait, où il ne faisait rien, sinon il était suspendu pendant plusieurs semaines par la direction de l'école.

Albert : Tu envoyais promener le professeur. [...] des nuisances avec les autres élèves, tu pouvais te lever, partir au milieu du cours. [...] elle [la professeure] nous envoyait. [...] c'était un local où tous les mauvais élèves se rejoignent. [...] [...] à chaque année, je ne faisais suspendre pour quelques semaines.

Selon Albert, ses parents ne semblaient pas accorder une grande importance à sa scolarité, ils ne parlaient pas trop de l'école et lui-même gardait le secret sur ce qui s'y passait. Sa mère était confrontée à un problème d'alcoolisme et son père était assez distant.

Albert : [...] ma mère avait, encore, des problèmes de boisson, ma sœur était encore correcte, [...] et, mon père même quand je restais avec lui, on ne se parlait pas vraiment, je ne m'ennuyais pas vraiment de mon père. [...] je rentrais chez moi pour dormir dans le fond, je ne restais pas vraiment à la maison, euh, on a toujours eu de bonnes discussions avec ma mère, une madame qui a beaucoup de culture, donc, on avait des discussions, mais pas à propos de l'école, pas à propos de mes amis, on parlait de la politique. [...] elle [mère] n'en parlait pas vraiment [situation à l'école], c'est vrai qu'à ce moment-là, elle s'en foutait un peu.

Sur le plan des interactions avec ses pairs, Albert est marqué par ses deux dernières expériences scolaires où il note des différences de comportements entre les élèves. Dans son établissement de secondaire 3, il avait des amis qu'il affectionnait parce que tout le monde était ensemble et faisait partie du même groupe. Il fréquentait les amis de ses amis et vice versa. Le groupe était assez nombreux et composé quasiment de tous les élèves de la classe. Aussi, Albert appréciait davantage cette école de secondaire 3 que celle de secondaire 4.

Albert : [...] j'aimais bien l'atmosphère, il n'y avait pas de violence, [...], j'aimais bien aussi on avait un groupe de personnes en difficulté mentale, certains autistes, on apprenait à cohabiter avec ces gens-là. [...] C'était quand même un bon groupe d'amis [à école secondaire].

Progressant dans son parcours, outre la bonne interaction avec ses pairs, Albert devenait plus respectueux vis-à-vis des professeurs et des acteurs de l'école.

Albert : [...] même si j'aimais plus [nom de l'école secondaire], j'étais quand même un petit rebelle, mais j'avais plus de respect pour mes professeurs qu'au primaire. [...] On avait plus de respect pour les professeurs, je trouve, à mon avis, en tout cas moi j'en avais. [...] j'avais pas de problème [avec les autres adultes].

En 4^e secondaire, Albert s'est retrouvé dans une école avec une ambiance et une culture particulières, à chaque cours les équipes de classe étaient différentes et ne se fréquentaient pas. Albert note aussi la présence de groupes multiples qui ne se mélangent pas et il ne s'habitue pas à cette situation.

Albert : [école secondaire] B, j'étais à [nom de la ville], euh, il y avait vraiment une culture ... différente à l'école, j'ai jamais réussi à m'y faire, c'était un peu plus..., ça me faisait beaucoup penser à ... l'école américaine, vous savez, des gros clichés, un petit groupe de gars qui se tiennent ensemble, qui parlent à personne, un petit groupe de punks qui parlent à personne. J'étais dans le groupe de hip-hop les deux dernières années, ceux qui jouaient au football, qui étaient toujours ensemble... Beaucoup, beaucoup de cliques, j'aimais pas, alors qu'à [école secondaire A] tout le monde parlait à tout le monde.

Albert rejoint le groupe qui lui ressemblait le plus et avec qui il avait le plus d'affinité. Ce groupe acceptait tout le monde et était ouvert d'esprit. Il se tenait donc avec les élèves punks ou hippies et il se faisait surtout des amis à l'extérieur et parfois plus âgés.

Albert : [à école secondaire le B] mais, c'était juste avec ces gens-là [punks, hippies] que je me tenais, j'avais plus d'affinité, ils faisaient, ils ne portaient pas de jugement sur les autres, ils acceptaient n'importe qui.

Albert ne se sentait pas faire partie du groupe des autres élèves qui se connaissaient depuis leur enfance. Outre le désengagement avec les jeunes du coin, il optait pour les pratiques de son groupe d'appartenance (les punks), à savoir la vie sans contrainte, la recherche de la liberté et

Albert : Oui, j'ai eu une petite période de ... où j'étais hippie, j'ai eu ma période punk, HT (?). Il n'y avait aucun punk c'est pour ça que je me suis retrouvé avec les hippies, alors là, oui petit à petit je me suis plus identifié à eux, [...] Il y avait un ..., avec qui on parlait de livres, un autre où on parlait de films, il n'y avait pas vraiment d'activités en tant que telles ..., être ensemble, on n'avait pas besoin de rien faire, être ensemble. [...] juste vivre le jour le jour, se réveiller à chaque matin, d'essayer de profiter de la journée le plus possible, et passer la journée à l'école c'était trop, c'était intenable.

En somme, les intérêts d'Albert étaient loin de l'école, il accordait plus d'importance à la consommation d'alcool et de drogues, aux fêtes et aux filles.

Albert : [...] ... et puis là j'ai commencé à boire, je buvais beaucoup, il y avait beaucoup plus de partys. [...] c'était l'époque, c'était les premières blondes, les premières soirées au bar, oui j'étais assez grand pour pouvoir passer au bar. [...] donc, c'est sûr j'avais différentes priorités que c'était très très [loin de l'école].

L'école était un lieu rempli d'obligations qui lui convenait peu et il se retrouvait avec ses quelques amis pour le plaisir d'être ensemble et d'échapper à ce cadre institutionnel. Albert manquait très souvent ses cours, ne passa pas ses examens et décrocha à la fin de l'année de secondaire 4.

Albert : J'allais si peu souvent à l'école que je me suis même pas présenté pour les examens de fin d'année [secondaire 4 à école secondaire le B]. [...] j'y allais pour mes cours du soir des fois et puis jusqu'à ce que je décroche. [...] je suis juste parti et je me suis jamais repointé, ... ça a été le début de mes 16 ans (?), j'ai vraiment décroché, j'étais comme bon (?).

Albert estime qu'il apprenait plus à l'extérieur qu'à l'école. Il apprenait par lui-même en lisant de nombreux ouvrages à la bibliothèque et en questionnant les aînés sur leurs expériences et leurs racines. Albert présente l'ennui à l'école et la désaffection vis-à-vis de ses pairs comme les principaux facteurs de son décrochage scolaire.

Albert : C'est juste que j'avais l'impression de perdre mon temps à l'école d'apprendre beaucoup plus à l'extérieur qu'à l'école en tant que telle, et puis de développer un petit peu la misanthropie, j'aimais de moins en moins les jeunes à l'école, je les trouvais cons, je les trouvais un peu trop bébés dans leur relation,

Le parcours scolaire d'Albert était déjà marqué par l'ennui, le peu d'engagement scolaire et les changements fréquents d'écoles; le passage dans sa dernière école aboutit à un désengagement scolaire total, des pratiques a-scolaire, une désaffection pour les pairs et un décrochage scolaire.

Post décrochage : Les années après son décrochage sont consacrées à des activités de bénévolat, à des emplois saisonniers et à des voyages à la découverte de l'Ouest. Aujourd'hui, Albert espère terminer son secondaire, aller au cégep et faire le métier qui lui permettra de vivre ses passions (l'histoire et l'archéologie). Albert a été rencontré dans le cadre de cette étude alors qu'il était dans le dispositif de jeunes en action. Ce dispositif permet d'offrir au jeune un accompagnement personnalisé pour une insertion sociale et professionnelle.

4.1.2.2. Représentation du rôle des pairs chez Albert : Absence d'appartenance forte /Désaffection pour les pairs

Albert est sensible aux relations entre les individus et l'absence de telles relations est source de désaffection. Il compare ses deux dernières écoles et fait état des différences qui jouent en défaveur de la seconde école (dernière école) où, notamment, il y a très peu de contacts entre les groupes de pairs. Il ne ressent pas non plus de motivation à poursuivre sa scolarité dans cette nouvelle école.

Albert : Ouais, c'était différent pour moi (?) donc ça c'était l'école [école secondaire B] on se mélangeait à chaque cours donc je ne voyais jamais les mêmes gens je ne me suis pas fait d'amis dans les classes, mes seuls amis c'était les gens d'autres niveaux, de différents cours, donc là, j'avais aucun sentiment d'appartenance, je préférais partir en vélo toute la journée pour me promener dans les champs, j'avais plus le goût d'aller à l'école, j'avais pas envie d'être avec tous ces gens-là que je ne connaissais pas, ils ne m'intéressaient pas.»

Contrairement à sa précédente école où tout le monde connaissait tout le monde et où tout le monde se parlait, dans sa dernière école, Albert ne ressent aucun sentiment d'appartenance et ne se fait pas beaucoup d'amis, sinon des personnes d'autres classes ou des personnes plus âgées.

Il ne veut plus fréquenter ces jeunes qui ne l'intéressent pas alors que précédemment il lui était aisé de se faire des amis en niaisant et en écœurant les professeurs. Il considère les jeunes de cette nouvelle école trop immatures alors que lui-même semblait être passé à un autre stade de développement psychologique et relationnel.

Albert : j'étais habitué, je changeais d'école assez souvent, [...] se faire des amis c'était assez... très facile, il fallait juste niaiser dans la classe, écœurer les professeurs, tu allais devenir populaire, mais en même temps je commençais à être plus âgé, je n'avais pas envie d'écœurer les autres, je n'avais plus envie de niaiser vraiment, ... l'école était devenue l'endroit où, ..., je ne pouvais pas être sérieux, mais je ne pouvais pas ne pas être sérieux non plus.

Albert dit que dans son ancienne école il ne pouvait pas décrocher parce qu'il avait des amis qu'il voyait à l'école et que par ailleurs il avait aussi moins d'absences dans cet établissement scolaire. Il pense que les amis de sa dernière l'école n'avaient pas les mêmes problèmes d'intégration que lui parce qu'ils se connaissaient tous et qu'ils n'ont pas décroché.

Albert : Non mes amis, ils n'avaient pas autant de problèmes à l'école, tout le monde que je connais ont eu leur diplôme de fin d'études secondaires. [...] On n'en a jamais vraiment parlé, mais... je pense qu'ils [amis] se sentaient mieux dans cette école-là [école secondaire B] parce qu'ils ont grandi dans cette ville [...]. [à école secondaire B] ils [amis] se connaissaient tous, moi, j'étais plus le quidam, j'arrivais de l'extérieur, je connaissais rien, ni personne.

Il juge que la relation avec les amis est importante pour éviter le décrochage scolaire.

«**Albert :** Oui, quand j'étais à ... [école secondaire A] tout le monde parlait à tout le monde, se connaissait, tu veux pas décrocher parce que si tu décroches tu vas voir qui ...»

Aussi, sa désaffectation pour les jeunes de son âge joue un rôle dans son décrochage scolaire. Les mots qu'il emploie pour qualifier son ressenti vis-à-vis de ses pairs sont durs : misanthropie, jeunes bébés, «cons» ...

4.1.2.3. Constat : Désaffiliation vis-à-vis des pairs

Albert n'a pas pu s'accrocher parce qu'il n'a pas souhaité s'intégrer au groupe de pairs majoritaires de son école, de plus, il avait manqué si fréquemment les cours qu'il ne s'est pas présenté aux examens de secondaire 4 et il a décroché définitivement. Albert s'est ennuyé pendant toute sa scolarité, il aurait eu besoin que l'enseignement des matières fondamentales comme le français et l'anglais soit moins répétitif et plus exigeant. Il s'intéressait à l'histoire et à

la géographie qui lui apportaient des connaissances nouvelles et plus élaborées, possiblement. Ses représentations portent donc également sur l'importance des défis intellectuels et sur le sens des apprentissages. Tout cas de décrochage est un processus de désengagement. Les amis sont importants du début et à la fin et surtout à la fin, car le reste n'y est pas c'est-à-dire le sens des apprentissages.

4.1.3. Bruno (le populaire ou l'expérience d'un parcours erratique)

4.1.3.1. Étapes du parcours de Bruno

4.1.3.1. 1. Enfance et parcours primaire de Bruno

Bruno est un jeune d'origine haïtienne qui est né à Montréal et y habite depuis l'âge de 5 ans, après un court retour en Haïti. Bruno vit dans une famille monoparentale avec sa mère et sa grande sœur. Il connaît son père qui réside hors du Canada, mais ne le voit que très rarement. Bruno garde un vague souvenir de son enfance et se rappelle qu'il aimait beaucoup parler contrairement à sa sœur. Sa mère, qui travaillait beaucoup, le laissait souvent à la garde de sa sœur, ce qui créait de nombreux conflits. Son parcours au primaire est marqué par de fréquents changements d'école dus à son comportement de «bavard», de «petit rebelle» et de «fouteur de trouble» (perturbateur). Soit, Bruno se faisait renvoyer ou soit sa mère le changeait d'école et en définitive, il a effectué sa 1^e et 2^e année du primaire dans une première école, 3^e et 4^e année dans une seconde école et enfin 5^e et 6^e année encore dans une autre école.

Bruno : 1^e et 2^e année, à [école primaire 1] [nom de l'école 1], ensuite [nom de l'école 2] 3^e, 4^e [...] et 5^e et 6^e année [nom de l'école 3], je me rappelle très bien. [...] je ne sais plus s'ils m'ont mis dehors ou pas, il faudra que je demande à ma mère, ... je crois que si c'est pas eux qui m'ont mis dehors ... [c'est ma mère qui a voulu que je change].

Dès ses premières années de scolarité, il a été repéré comme un élève qui était en dilettante, au point que l'un de ses professeurs l'appelait le «touriste». Cependant, Bruno considère qu'il était bon dans certaines matières et qu'il avait de très bonnes notes dans les matières du primaire, sauf dans les mathématiques, matière qu'il haïssait.

Bruno : des fous, fous notes, des notes parfaites, art même chose, anglais même chose, musique même chose, euh, résultats en français, beuh (rires). [...] maths, c'était mauvais à un niveau incroyable en mathématiques, jusqu'à aujourd'hui je déteste les mathématiques.

Au cours de son primaire, Bruno était assez populaire auprès de tout le monde, filles ou garçons. Les filles sollicitaient ses conseils comme un grand frère, et les garçons, le suivaient dans ses pratiques perturbatrices. Bruno était aussi intimidateur auprès des plus petits et même quand il n'était pas intimidateur, il voulait passer pour un méchant ou quelqu'un qui avait du caractère et qui ne se laissait pas marcher sur les pieds, un orgueilleux. Bruno n'hésitait pas non plus à se battre pour défendre son honneur ou celui de sa mère.

Bruno : [...] Je n'étais pas une personne qui aimait galérer, mais j'aimais les filles, j'adorais les filles, Les filles venaient me racontaient leurs problèmes, et tu leur trouvais des solutions et elles te trouvaient formidable parce que tu trouvais les solutions. [...] c'était le groupe avec qui j'étais le plus souvent, [*il cite les surnoms donnés aux garçons, membre de son groupe*]. Moi, je nous considérais plus comme des fouteurs de trouble qu'autre chose. [...] 3^e année, je dirais que cherchant à être, à m'intégrer dans le groupe, hormis les interactions sociales, je commençais à devenir un peu plus intimidant [...] les personnes qui n'étaient pas jolies, ou autre, ou peu importe, [...] je les dégoûtais de mille et une façon ...

La relation avec les enseignants semble correcte au primaire. Bruno garde un très bon souvenir de plusieurs de ses professeures surtout dans ses dernières années du primaire. Il se souvient affectueusement de celles qui lui plaisaient et qu'il aimait bien.

Bruno : ... Je ne dirais pas que c'est l'environnement de l'école, les professeurs c'était de meilleurs professeurs beaucoup plus coopératifs, ... il y avait un plus grand confort, on parlait, on écoutait le prof, j'aime quand on m'explique quelque chose ...

Le parcours enfance et primaire de Bruno montre son tempérament et annonce un parcours secondaire erratique.

4.1.3.1.2. Parcours secondaire de Bruno

Le passage de Bruno au secondaire se fait dans la continuité et la répétition des problèmes de comportement, des difficultés scolaires et des changements d'écoles. Bruno décrit, sans donner de précision, qu'il «galère» ainsi que ses amis dans les écoles qu'il fréquente. En fait, ses amis et lui sèment le chaos partout où il passe au grand regret de sa mère et des responsables scolaires.

Bruno : Ouais, secondaire 1, secondaire 2 [nom de l'école secondaire 1]. [Nom de l'école secondaire 1] galère, ils me mettent dehors, je fous la merde avec de nouveaux amis qui manquaient leurs cours, [...] secondaire 2, on m'a mis dehors suite à inconvénients, devoirs non faits, conneries, je coule mes cours de maths et tas d'autres cours, je ne sais plus quoi, je n'arrête pas de niaiser, je suis un leader, un leader négatif, tout le monde me suit, malgré la merde que je fais ... Ensuite secondaire 3, j'ai eu 3 semaines là ils m'ont

mis dehors, [...] galère. 4^e secondaire [...] j'avais pas de problème particulier ça marchait bien. [...] Suite à [nom de l'école secondaire 3], je suis allé aux [école secondaire 4], ensuite ma mère a essayé le CEA (centre d'éducation aux adultes), ça n'a pas marché je retourne aux [nom de l'école secondaire 4], là c'est la galère, je fume, je fume, je fume (?) j'ai même fait du *musch*, (rires), j'ai fait du *musch* à l'école et ouais, j'ai continué à galérer.

Bruno n'allait pas en classe, ne travaillait pas ses cours, était irrespectueux vis-à-vis de ses professeurs, et martyrisait des camarades. Malgré ses changements fréquents d'école, il gardait sa réputation. Il faisait toujours partie du groupe qui posait problème et récoltait les conséquences soient les suspensions temporaires et les travaux de retenue.

Bruno : J'étais plus attiré par les fouteurs de trouble, si ce n'était pas des filles, c'est quand même des fouteurs de trouble, alors je finissais dans un groupe, dans le petit groupe d'haïtiens (rires), [...] alors par la suite, j'ai continué à foutre la merde, j'ai des problèmes avec ma mère, parce que je foutais la merde. J'ai commencé à consommer de la marijuana, je séchais les cours, je jouais, ... beaucoup de jeux (?), je manquais de respect aux professeurs, je parlais beaucoup, j'étais toujours en retard, j'étais suspendu, à un certain moment donné, je fréquentais beaucoup la classe de retrait, on me met dehors de la classe mais pas dehors [de l'école] ...

Bruno et ses amis multiplient les facéties que ce soit dans l'enceinte ou hors de l'école, dans la rue, dans certains commerces ou autres. De plus, Bruno et son groupe sont à la recherche d'expériences tant par rapport aux drogues que par rapport aux «femmes». Dans cette perspective, ils essaient plusieurs drogues dont la marijuana et le *musch* et ils souhaitent faire la connaissance de plusieurs jeunes filles. Bruno raconte avec beaucoup d'enthousiasme son expérience de produits hallucinogènes :

Bruno : Je me rappelle bien de quelque chose, je disais euh que j'étais en secondaire 4, aux [école X], je fréquentais des abrutis, je fumais, je ratais les cours [...], j'étais rendu au *musch*, *musch*, très, très, c'est particulier ...euh, (rires), euh, j'étais heureux. [...] aucune idée d'où est-ce qu'il a pris, mais j'ai pas dit non, j'ai fumé du *musch*, j'avais envie d'essayer [...].

Bruno aimait et était très intéressé par la gente féminine, il relate d'ailleurs de nombreuses anecdotes concernant ses nombreuses petites amies. La préoccupation de Bruno est de connaître et de plaire à beaucoup de personnes. Il veut faire parler de lui. Bruno apprécie le succès et pense qu'il a pu arriver à ses fins et que sa période de secondaire était formidable.

Bruno : ... concernant les filles, j'étais devenu populaire, c'est pas d'aujourd'hui, quand j'étais petit, dans mon quartier, mon merveilleux quartier [nom du quartier], je connais tout le monde, j'adore parler au monde et j'adore discuter, «ouais, hé, en forme, si tu veux

me voir, je vais te donner un ti quelque chose». [...] à un moment donné, c'était eux qui m'invitaient, il y a du monde que je ne connaissais pas, des gens m'appellent quand je marchais dans la rue, Bruno ooo, je me retournais, il y a un mec que je connais pas, il vient me voir «j'ai entendu parler de toi au secondaire, viens chiller». Ouais, c'était la belle vie ..., la période de mon secondaire était malade.

Ses intérêts étant ailleurs, son engagement scolaire est totalement inexistant, il change de classes en cours d'année, multiplie de mauvais comportements et finit par être mis sous contrat, dans son avant-dernière école. Selon Bruno à cette époque il ne souhaitait pas quitter l'école, mais c'est ce que ses professeurs et la direction voulaient et il trouve que cette mise sous contrat a été une mise en scène. Bruno explique qu'il avait donné les éléments pour se faire mettre dehors.

Bruno : Et puis [nom de l'école] nouvelle école, au début j'arrive en retard, les profs qui ne m'aiment pas, [...] voilà, pendant ce temps-là, moi, euh, j'ouvre les portes pour me faire mettre dehors, [...] en foutant la merde, alors, ils ont fini par le faire, eux ils n'ont pas décidé de mettre dehors, eux, ils m'ont mis sous contrat, c'est comme ça qu'ils appellent ça. [...] c'est juste qu'ils te mettent dehors, c'est juste une façon polie de te mettre dehors. [...] Mais bien-sûr, tu passes devant la direction, et puis là, ils racontent toute leur merde, une fois qu'ils racontent leur merde, ils me mettent dehors, là je fini à [nom de l'école]. Une fois à [école], j'ai juste glandé ...

Face aux nombreux problèmes de comportement de Bruno, sa mère a du mal à le retenir, elle tente de l'encadrer au mieux avec l'aide de son parrain. Elle parvient à le mettre dans un centre d'éducation des adultes, mais Bruno décroche définitivement en 4^e secondaire à 18 ans. Fatigué de sa situation, Bruno veut faire une pause et savoir où il en est dans sa vie personnelle. Bruno ne déteste pas l'école, mais il est acculé et ne sait pas comment gérer ses besoins de liberté, de découverte et les contraintes de l'école et celles imposées par sa mère.

Bruno : ouais et c'est là qu'il y a eu le décrochage scolaire, j'en avais marre, je détestais... pas l'école. [...] Non, je voulais juste pas étudier et ... [...] j'en avais marre ... ma mère et tout me remplissait la tête ... je ne savais pas vraiment ce que je voulais, [...] ... une raison pour aller à l'école, bien sûr la culture générale [...], mais je peux faire ça autrement ... alors je voulais me connaître, savoir qui j'étais [...] ... d'envie d'autres choses, j'ai découvert plusieurs choses et ... le décrochage scolaire ... vraiment, vraiment ironique mais c'est la meilleure chose.

Le décrochage scolaire au secondaire de Bruno conclut une expérience socioscolaire riche en événements.

Post décrochage : Après avoir décroché, pendant plus d'un an, Bruno a mené une vie d'expériences comme il le souhaitait. Grâce à un ami, il est revenu dans un programme d'insertion (Jeunes en action) et il espère poursuivre ses études pour terminer son secondaire 5. Il souhaite également faire un film sur sa vie qu'il trouve très intéressante.

4.1.3.2. Représentation du rôle des pairs chez Bruno : Des faire-valoir dans la recherche de popularité et d'expériences.

Bruno se qualifie de leader, mais de leader négatif : *«je suis un leader, un leader négatif, tout le monde me suit, malgré la merde que je fais...»*. Il est conscient de son attitude, des risques qu'il prend et des conséquences à venir.

Les amis-pairs deviennent un moyen de se valoriser et une nécessité pour exister. Bruno admet qu'il est à la recherche de popularité ce qui caractérise un jeune qui est sensible aux comportements sociaux à adopter pour être connu de tous : *«Étant donné que mon objectif c'était le succès et la popularité, ... [être populaire] auprès de tout le monde.»* (Bruno).

Bruno estime qu'il est dans un cercle vicieux d'un jeune qui entraîne un jeune puis un autre jeune, puis un groupe de jeunes. Ils font des activités répréhensibles et en subissent les conséquences. Bruno qualifie ses amis d'abrutis ce qui traduit la façon dont il les considérait. Il émet un jugement négatif contre lui-même et ses amis qui sont des personnes qui agissent sans réfléchir. Il sait que leur comportement créé par un effet de groupe est blâmable.

Bruno : [...] c'est la même routine, c'est toujours ça, abrutis, un autre abruti, groupe d'abrutis, groupe d'abrutis, une fois ensemble fait des trucs d'abrutis et ceux qui font des trucs d'abrutis ont les conséquences d'abrutis. *(Il fait un dessin circulaire sur sa feuille et un dessin avec des flèches pour montrer l'évolution et le processus).*

Bruno admet qu'il a influencé ses amis et ses amis l'ont influencé. Il met l'accent sur l'influence des personnes qu'il aime et de la souffrance engendrée par ses relations. Ses bonnes et mauvaises expériences relationnelles ont été un enrichissement. Il conçoit que son parcours a été une suite d'événements allant crescendo jusqu'à sa mise sous contrat.

Contrairement aux autres sanctions, sa mise sous contrat semble marquer un tournant dans son parcours chaotique. Face à sa mise sous contrat, Bruno ressent de la colère et il trouve la sanction injuste et le procédé incorrect (la mise sous contrat correspond à un renvoi déguisé). Les mots que Bruno emploie vis-à-vis des responsables scolaires sont très significatifs. La mise sous

contrat semble avoir été vécue en solitaire, en individuel, séparé du groupe des pairs. Cette situation a dû engendrer de la frustration chez Bruno qui avait l'habitude d'être entouré d'amis dans les comportements a-scolaires et dans leurs conséquences.

Bruno : ouais, en foutant la merde, alors, ils ont fini par le faire, eux ils n'ont pas décidé de mettre dehors, eux, ils m'ont mis sous contrat, c'est comme ça qu'ils appellent ça. Une façon détournée de faire les choses ... [me mettre dehors]. [...] alors ils ont fini par me mettre sous contrat ou bloquer au choix de cours c'est comme ça qu'ils appellent, alors là ... Tu reviens, c'est bad (rires) ... c'est une façon polie de te mettre dehors... c'est des cons, ils veulent juste te mettre dehors. Mais bien-sûr, tu passes devant la direction, et puis là, ils racontent toute leur merde, une fois qu'ils racontent leur merde, ils me mettent dehors, là je fini à [nom CEA]. Une fois à [nom école], j'ai juste glandé ...

D'un autre côté Bruno compare sa scolarité secondaire à des «montagnes russes». Il considère qu'il avait des périodes courtes où «ça» allait bien, et des périodes plus longues où «ça» n'allait pas. Les premières périodes étaient des moments où il s'intéressait à l'école et où il avait une attitude correcte. Les dernières périodes étaient marquées par ses dérapages et comportements risqués avec ses amis, notamment.

Bruno : le fait est que dans mon parcours scolaire, là en secondaire souvent j'ai eu des phases de [perte de] contrôle net, des fois, je me prenais en main, je me parlais à moi-même, sinon c'était les adultes qui venaient me voir ou ma mère qui n'en pouvait plus ...

Bien qu'il reconnaisse la valeur de l'école pour la culture générale, le savoir et les interactions avec les amis, Bruno finit par décrocher. Il témoigne que le DS a été la meilleure chose où il a vécu pleinement sa relation avec les autres.

4.1.3.3. Constat : Jeune influenceur (meneur)

Bruno semble avoir décroché de sa propre initiative, fatigué par son comportement et ses autres expériences négatives. Bruno a eu un comportement problématique dès son primaire et cette situation est allée en se dégradant. Bruno se perçoit comme un meneur et c'est plus lui qui influençait les autres amis-pairs. Il a vécu une tension entre les exigences de l'école, les pressions de sa mère et ses désirs d'expérience et de popularité, et de plus ses nombreux changements d'écoles n'ont pas favorisé son engagement scolaire.

4.1.4. Charles (l'insouciant ou l'expérience de l'influence des fréquentations amicales)

4.1.4.1. Étapes du parcours de Charles

4.1.4.1.1. Enfance et parcours primaire de Charles

Charles est né dans la région de Montréal et il est d'origine haïtienne par ses deux parents. Bien qu'il ait vécu dans une fratrie de cinq enfants, il donne peu de souvenirs de son enfance. Il se rappelle de ses premières années du primaire qui étaient «pas mal faciles». Il aimait parler en classe et a été marqué par le fait que sa mère l'a scolarisé dans une école des troubles du comportement en fin de primaire. Dans cette école, Charles se fait beaucoup d'amis, continue à parler et à s'amuser, si bien qu'il ne suit pas en classe. Ses problèmes de comportement lui valent des récupérations, des retraits de sa classe régulière et des renvois dans le local d'aide. Charles considère qu'il n'était pas comme les élèves qui fréquentaient ce local parce que ces derniers étaient violents et menaçants vis-à-vis des encadrants.

Charles : [...] Je sais pas pourquoi, elle [ma mère] m'a envoyé là-bas [école des troubles de comportement], et là-bas il y avait du monde comme moi. [...] je me suis fait des amis, des bons amis-là, [...] au début je parlais pas tout ça. Comme j'étais à [nom de l'école primaire 1], une école normale, après ça, je suis arrivé ici, là j'étais allé à [...] l'école des troubles de comportement. [...] je n'avais pas autant de troubles que ça, mais j'aimais ça, genre parler et niaiser ... [...] j'étais pas comme eux, ils étaient vraiment, disons qu'à cette école-là il y avait un local [d'aide] pour comme quand tu faisais des problèmes. [...] il y avait du monde qui faisait des crises et pis toute-là, il y avait des gens qui étaient genre violents [...] il y avait du monde qui criait : «je vais te tuer», tu comprends, dans une école ...

En raison de son attitude Charles perdait les notions vues en classe et était dans l'incapacité de les rattraper. Il se retrouve dans une spirale de retard scolaire pendant que son professeur continue normalement son cours. Charles a également des difficultés scolaires et ne parvient à réussir ses mathématiques de sixième que grâce à la réforme.

Charles : on perdait la notion qu'on voyait en classe, la prof, elle n'aimait pas, ça dérangeait son cours, elle nous sortait, j'ai perdu beaucoup de cours à cause de ça, après je lui demandais pour reprendre le cours, elle pouvait pas faire ça pour toi, elle disait de venir en récupération parce que ça c'est ta faute parce que tu as perdu les leçons du jour, elle voulait faire :«demande à ton ami», et quand ton ami n'avais pas suivi aussi ou que ton ami voulait pas donner les notes de cours ...

Ses professeurs l'encourageaient à changer de comportement parce qu'ils considéraient qu'il avait du potentiel et qu'il était intelligent, mais qu'il mettait en danger sa réussite scolaire,

ce qui se confirmera dans son parcours au secondaire. Charles a donc une représentation d'adultes qui ne reconnaissent pas ses problèmes d'apprentissage potentiels.

4.1.4.1.2. Parcours secondaire de Charles

Charles poursuit sa scolarité au secondaire dans une école normale, ses premières années au secondaire se déroulent mieux. Cependant, Charles avait beaucoup d'amis, connaissait presque toute l'école et restait très bavard malgré les avertissements de ses parents et les recommandations des professeurs.

À partir du secondaire 3 Charles change d'école pour des raisons administratives (la première école ne disposait pas du cycle 2 du secondaire). Selon Charles, tout va bien, en français, les notes sont un peu correctes, en mathématiques et en histoire, ce sont les difficultés habituelles et les notes ne sont pas très hautes. Son attitude s'améliore par rapport à secondaire 2, sauf qu'il a toujours beaucoup d'amis et qu'il continue à «niaiser», mais son comportement est moins dérangeant. Cependant il commence à manquer ses cours, à partir avec les amis, les filles, à traîner dans le centre commercial et à boire de l'alcool.

Charles : je partais vraiment j'étais trop saoul, on essayait d'agir genre d'une façon pour pas qu'on nous voit, genre le directeur et toute, mais comme des fois il nous voyait, il nous disait genre «ça sent l'alcool ici, hein?, hein? Viens à mon bureau, viens à mon bureau». Des fois on faisait juste partir pour ne pas les voir, tu comprends. [...] ma 3^e année c'était plus ça, des conneries comme ça, niaiser en classe, sécher les cours pour aller voir les amis. J'étais avec les amis, se promener avec les filles, ..., les filles voulaient que tu sortes avec elles.

Charles fait fi des conseils des enseignants, ses amis et lui se moquent des remplaçants auxquels ils réservent les pires sorts dans la salle de classe. Ils ne respectent que les professeurs qu'ils aiment bien pour leur sévérité et implication. Charles reconnaît le style d'encadrement de certains enseignants comme une condition de son engagement scolaire.

Charles : le prof [de maths], il essayait de m'aider, mais moi je niaisais, il me disait : « Charles, je ne peux pas t'aider si tu niaises il faut que tu arrêtes de niaiser, va-t'en en récupération, fais tes devoirs ». Je suis allé une fois en récupération, mes devoirs n'étaient jamais faits. J'ai niaisé. C'était vraiment l'art de niaiser.

La situation bascule vraiment à la troisième période de la 4^e année du secondaire où il accumule des retards, des absences et des échecs. Charles était passé maître dans «l'art de niaiser». Charles fuit la direction et les responsables scolaires pour éviter d'être trop connu de ces derniers et d'être étiqueté comme élève retardataire ou absentéiste.

Charles : ma 4^e année, au début, 1^{er}, 2^e mois d'école, 3^e mois ça a été bien [...] c'est comme ça pour moi et mes amis, après ça ..., les amis sont arrivés, il y avait d'autres amis de l'année d'avant qui étaient encore là. 1^{ere} étape ça allait bien, 2^e étape aussi, 3^e étape, je commençais à niaiser, ..., manquer la classe pour fumer ou juste manquer la classe. [...] J'étais rendu, dès que j'étais en retard, je ne voulais pas rentrer en classe et je voulais pas aller voir le directeur parce que genre, tu sais quand tu vas trop voir le directeur, il commence à connaître ta face, après il me voyait, «tu seras encore en retard, tu seras encore en retenue tout le temps on voit que c'est toi». Tu es en retard sans faire exprès, tu cours dans ta classe, ils t'attendent après ça tu peux pas rentrer. Oh, je ne voulais pas aller voir le directeur, ...

Plus tard, Charles a une petite amie avec laquelle il passe tout son temps au détriment non seulement de sa scolarité mais aussi de ses amis d'école. Charles rate des cours et des examens importants pour être avec sa petite amie, pour partir magasiner, pour fumer et autre. Selon Charles, sa petite amie l'a beaucoup influencé dans certains comportements (initiation à la cigarette, abandon des cours qui l'intéressent). Sa «blonde» a une grosse emprise sur lui, elle l'accapare, l'entraîne et lui-même l'influence.

Charles : je suis en secondaire 4, après ça, genre à moitié année, [...], j'ai une copine et elle fumait et toute, ben là j'ai commencé la cigarette, c'était vraiment elle, avant je ne fumais pas ces affaires-là, ..., [...], «Charles vient avec moi, ne va pas à ton cours, s'il te plaît», «on va si, on va ça, on va au Carrefour», «ok», pour moi c'était ma blonde ... Des fois, je disais non, elle criait et puis toute.[...] quand elle [ma blonde] avait maths, moi, j'avais comme éduc, je savais que je passais éduc, mais elle voulait être avec moi, c'était ma copine, quand j'avais un cours sérieux, elle n'avait pas, elle me disait de venir avec elle, tu comprends, elle m'a beaucoup influencé, j'ai raté plusieurs cours à cause de ça.

Cette relation lui fait perdre ses amis garçons qui lui reprochent de ne pas être disponible pour eux comme auparavant. Charles change ses pratiques avec ses amis d'école.

Charles : mes copains refusaient de me parler, tu es avec ta blonde, fais tes affaires, il y en avait qui disaient je te comprends, je te comprends c'est ta blonde et puis tout, mais il y en a d'autres, je voulais chiller avec eux, mais comme, c'était ma blonde, ... à l'école, j'étais mieux tout le temps avec elle qu'avec eux [...] et elle je sortais avec elle complètement.

Cette relation fait aussi que Charles ne s'est pas présenté à certains examens finaux et qu'il a échoué complètement son secondaire.

De plus, Charles sortait souvent, le soir, avec ses amis de quartier. Il rentrait tard, ne pouvait dormir longtemps et, le matin, était inévitablement en retard. Ces sorties tardives entraînaient des retards qui lui valaient des retenues, et des avertissements de la direction.

Charles : [secondaire 4] je sortais tout temps, mes amis m'appelaient, on allait soit boire ou soit qu'on allait chiller dans les bars à côté, [...] on regardait des places pour les ambiances, des petites fêtes, tu comprends, on allait toujours là. On sortait, on rentrait tard. ...le soir j'avais pas bien dormi ...

D'autres fois, Charles choisissait de se soustraire à ses sanctions et manquait les cours. Les retards se transformaient souvent en absences en compagnie d'amis rencontrés sur le chemin d'école.

Charles : les retards, ça amenait aux absences, ça amenait à ... j'allais juste l'après-midi à l'école [4e année secondaire]. [...] j'ai commencé à foxer, et puis j'arrivais en retard, et puis quand j'arrivais en retard comme, une fois tu arrives en retard, tu dois aller voir le directeur comme, le directeur il te donne toujours des retenues, ça te tente pas d'aller à l'école, [...] comme des fois je me levais tard et j'avais comme 3 minutes de retard, ça me sert à rien d'aller en classe, tu comprends, au pire de prendre les notes, j'y vais j'avais des retenues, et là je foxais et j'avais un autre ami qui foxait après, ok on va foxer.

La priorité est donnée aux sorties avec les amis au détriment des études. Dans sa famille, cette situation a des répercussions, «fait du bruit», son père le réprimande sur son comportement en classe et sa mère lui reproche ses nombreuses fréquentations.

Charles : oh oui, ça a fait du bruit chez moi, mon père me grondait.., je sais pas, j'ai niaisé, j'ai niaisé, j'ai manqué des cours et des informations [...] ma mère me disait Charles, «tu as trop d'amis, tu as trop d'amis, blabla», même mes parents le savent, même le soir je sortais, c'était pas les mêmes qu'à l'école, c'était d'autres amis qui habitaient près de chez nous, des fois on sortait.

En fin de secondaire 4, Charles fait le constat brutal qu'il est rendu trop vieux et qu'il ne peut pas continuer au secondaire 5. Il avait, en effet, redoublé ses 2^e année et 3^e année en raison de plusieurs cours non complétés (maths, histoire, français, éducation). À 18 ans, Charles est obligé de mettre fin à sa scolarité à l'enseignement des jeunes.

Post décrochage : Poussé par ses parents et quelques bons amis, Charles tente de terminer son secondaire à l'enseignement des adultes, mais sans succès pour l'heure. Il espère aller au Cégep et avoir un métier, en attendant il se contente de petits emplois.

4.1.4.2. Représentation du rôle des pairs chez Charles : la responsabilité des amis (mauvais amis : facteurs de décrochage, bons amis : facteurs de rattrapage)

Charles déclare que les amis qui lui ont fait manquer les cours n'étaient pas de vrais amis, que c'était de mauvaises influences et qu'il s'est laissé influencer. En fin de son discours, ses amis sont rétrogradés au rang de connaissances. Il juge que ce sont ces amis-là qui sont responsables de son décrochage et de son échec scolaires.

Charles : ben, ça dépend, ça dépend. Les seuls amis que j'ai gardés comme vraiment, c'est eux que j'ai eu à l'école, ils se sont rattrapés et maintenant ils sont tous au collège, tu comprends. Tous les autres amis qui m'ont influencé, ont coulé genre ... maintenant ils ont arrêté l'école et puis ils veulent même pas retourner à l'école, ça je les ai tous laissés tomber, ..., c'était pas une bonne influence pour moi, tu comprends, et les autres, eux, ils me réclament toujours comme genre «Charles retourne à l'école, Charles finis ton secondaire, finis ton secondaire.» c'est ça qu'ils font en ce moment. C'était pas les meilleurs amis avant, c'était des amis, juste des connaissances, et puis eux bye bye, tu comprends.

Charles a donc une double vision des amis, ceux qui jouent un rôle dans le processus de rattrapage et ceux qui interviennent dans le décrochage. Charles formule des reproches très durs envers ces amis-là. Il semble ressentir de la déconsidération envers eux et il les qualifie de «crétins».

Charles reprend à son compte le discours de ses parents qui traduit aussi le discours socialement correct.

Charles : je dormais là, je dormais, ces espèces de crétins, en plus mes parents me disaient «arrêtes Charles, tu vas regretter, fais tes affaires vite, finis ton 5, finis ton 5, ... ça sert à rien de niaiser là.»

En ce qui concerne sa perception sur sa relation avec sa blonde, Charles estime qu'ils étaient inconscients parce qu'ils rataient les cours qu'ils passaient et les examens importants : *«non, mais soyons sérieux, pas aller à l'examen»*. Ils ne se rendaient pas compte clairement des choses et des conséquences de leurs actes. Charles comparait sa copine et ses amis et donnait la préférence à sa copine. Cette relation était meilleure et méritait d'être appréciée et, de plus, Charles pensait qu'il était préférable de rester avec sa blonde. Charles déduit que cette relation était comprise et respectée par certains de ses amis, tandis que d'autres amis l'abandonnaient.

Charles croit que l'on doit tout faire pour sa blonde et accepter tout de sa blonde, que c'est normal, que c'est comme ça : *«pour moi, c'était ma blonde, des fois, je disais non, elle criait et puis toute.»*, *«mais elle voulait être avec moi, c'était ma copine»*.

De plus, Charles affectionnait sa copine et sa relation avec elle était entière. Il dit que cette relation était exclusive : *« tout le temps avec elle, ... je sortais avec elle complètement»*. Charles juge que cette relation était une relation d'influence qui lui a été fatale parce que cela lui a coûté son année scolaire et son secondaire.

4.1.4.3. Constat : influence des amis

Charles a décroché en secondaire 4 parce qu'il était rendu trop vieux pour continuer à l'enseignement des jeunes. Cet adolescent admet l'influence des amis, que ce soit sa blonde, ses amis d'école ou ses amis de quartier, dans son processus de décrochage scolaire au secondaire. Il reconnaît également le soutien des amis dans le processus de raccrochage (socialisation par les pairs). Charles valorise le secondaire 5 qui représente, pour lui, une ouverture vers plusieurs possibilités d'insertion et il tire comme leçon qu'il a eu trop d'amis au cours de son parcours socioscolaire.

4.1.5. David (le secret ou l'expérience du gang)

4.1.5.1. Étapes du parcours de David

4.1.5.1.1. Enfance et parcours primaire de David

David est né à Montréal d'une famille d'origine haïtienne. Il semble être de caractère secret et ne souhaite pas trop parler de son enfance, passée en région. Il retient, tout de même, la présence de ses parents et de ses frères et sœurs (et demi-frères). David se décrit comme un élève qui s'amusait, désobéissait et perturbait la classe dès son jeune âge.

David : Ben, j'étais un enfant assez turbulent, j'étais la personne qui faisait toujours le clown (?), surtout en maternelle, en 6e année (?), j'ai continué un peu comme ça tout le long du primaire, à être un peu, faire des jokes ..., je n'écoutais pas beaucoup, mais j'étais bon, j'étais un bon élève parce que quand venaient les examens, mes professeurs disaient que j'avais du potentiel, mais je niaisais trop.

Son primaire se déroule sur la même lancée, il aimait «niaiser» et faire des «jokes». Il n'écoutait pas les professeurs, cependant ces derniers considéraient qu'il avait du potentiel. Il

était bon en français, mais il avait des difficultés en mathématiques. Ces difficultés le portaient à faire des bêtises en classe et il sollicitait très peu le concours de ses camarades ou des enseignants, il attendait de l'aide qui ne venait pas régulièrement.

David : En mathématiques, je ne comprenais pas trop les chiffres, j'avais un peu de la difficulté avec les chiffres, donc c'est sûr, je niaisais un peu plus quand je ne comprenais pas, je voulais pas, je n'aimais pas ça trop demander, j'aimais mieux rester dans mon coin ou attendre qu'on vienne m'aider.

Ces problèmes de comportement lui valaient des retenues, des expulsions temporaires de la classe et l'envoi au bureau du directeur qui donnait des «travaux forcés», selon David. Bien qu'il fût ami avec eux, David considérait que les autres élèves étaient plus agressifs que lui et il n'aimait pas se faire sortir.

David : Des fois, dans ma classe, le prof n'arrivait plus à me gérer donc il m'envoyait voir le directeur, et là le directeur me mettait dans son bureau et là je faisais encore plus de travaux forcés-là, mais je travaillais, [...] il y avait d'autres élèves ..., mais c'était différents types ..., moi j'étais plus, je niaisais un peu, j'aimais un peu taquiner, ... [...] les autres élèves étaient plus agressifs, donc je m'entendais quand même bien avec eux, parce que eux autres aussi ils se faisaient sortir. [...], on comprenait quand on se faisait sortir, c'était pas très fun [...], on n'aimait pas trop se faire sortir, mais c'est ça, [...] quand on était dehors, on jasait, on discutait, on faisait des jokes, on vannait les professeurs.

David développait ses propres stratégies pour éviter les contraintes de l'école. Il échappait à la vigilance de ses professeurs, passait souvent ses après-midi dans la salle informatique, mais perdait les notions vues en classe.

(David) : Durant les cours, moi j'allais, je rentrais dans la salle informatique ..., je jouais à l'ordi pendant toute la période et après ça je revenais. Je prenais ma pause, [...]. Donc, j'ai fait ça un bon moment, j'ai perdu vraiment les matières quotidiennes.

Plusieurs suspensions de la classe entraînaient des réprimandes de la part de ses parents, mais surtout la mise en place avec l'enseignant d'un dispositif de suivi de ses travaux et comportements.

David : C'était les deux [parents], mon père aussi intervenait beaucoup, je pense, les deux intervenaient surtout quand je me faisais suspendre, et puis on me donnait des travaux d'école plus des travaux à la maison. [...] avec la collaboration du professeur, il était rendu qu'ils devaient [...] signer dans mon agenda chaque jour pour savoir comment ma journée s'était passée, [...], mais moi, je copiais les signatures de mes parents, [...] ils se sont rendus compte que c'était des signatures copiées, ils ont commencé à faire ça par téléphone...

Le parcours primaire de David dénote une disposition problématique de désintérêt pour l'école, des difficultés scolaires et des problèmes de comportement. Ses relations avec les acteurs scolaires n'apparaissent pas assurées, aussi, sa situation du primaire va conditionner son orientation au secondaire.

4.1.5.1.2 Parcours secondaire de David

David a commencé sa scolarité du secondaire dans la région de la Montérégie et il la finit à Montréal. Il est possible de distinguer trois périodes dans son parcours secondaire : le début de ses premières années (6^e/1^e secondaire); le milieu (4^e) et la fin de son secondaire (5^e). Ce parcours est également marqué par trois périodes de relations différentes avec ses amis : le 1^{er} cycle, où il manifeste beaucoup de problèmes de comportement avec les amis, le 4^e secondaire, où il est rendu sérieux et il prend des responsabilités pour défendre les élèves, le 5^e secondaire, où il fait partie d'un gang.

Face à son comportement difficile à l'école, les professeurs ont orienté David vers une classe spécialisée 6^e année primaire /1^e année secondaire. Globalement, cela se passait bien, selon lui, il était avec ses amis. Les niaiseries continuaient avec un phénomène de groupe pour empêcher le déroulement normal de certains cours. Sur le plan académique, l'équipe enseignante lui offrait un gros soutien pour lui permettre de retourner au régulier.

David : Les professeurs, ils savaient que j'étais quand même, j'étais intelligent, ..., mais à cause que je niaisais trop, ils se sont dit qu'ils vont m'envoyer au secondaire mais dans une classe spécialisée, [...] je fais les cours de 6^e année plus un peu de niveau de secondaire 1, ça se passe bien parce que je vois des amis qui étaient avec moi en 6^e année, ça me permet de faire une continuité sauf ..., au début je me sentais peut-être un peu différent, mais j'ai réussi à accepter, les autres aussi ont accepté qu'ils étaient dans des classes comme ça.[...] vu qu'ils [les profs] voyaient je passais, j'ai fait ces années-là pendant 3 ans parce que..., au primaire j'ai les cours où j'ai pas écouté au régulier, ils me faisaient du rattrapage. Donc après 3 ans ils m'ont vu que j'étais assez rattrapé, ils m'ont envoyé au régulier.

David développait également des relations extérieures à travers des activités dans les cadets de l'air et il s'est fait des amis qu'il a retrouvés au secondaire. À partir de la 4^e secondaire, David, plus mature, a commencé à être sérieux, à moins créer des problèmes et à se tenir moins avec les garçons perturbateurs et plus avec les filles. Il souhaitait utiliser son leadership à bon escient et il s'impliquait socialement dans son école en devenant l'un des représentants des élèves. Il participait à la mise en place de grands projets dans l'école. Son travail était reconnu

par les élèves, les enseignants et la direction, il est valorisé et il envisageait de devenir président du conseil d'élèves de l'école. Grâce à cette dynamique, David améliorait un peu son rendement scolaire.

David : Peut-être, je sais que j'aimais mieux me tenir avec les filles [...] j'aimais pas trop ça, rendu dans la 4^e année on parlait trop, et même moi je réalisais que je niaisais trop et puis j'étais toujours suspendu, j'ai essayé de vouloir changer, j'ai commencé à être sérieux, c'est sûr que mon côté négatif revenait souvent. [...] ils [mes parents] me demandaient qu'est-ce que j'allais faire, qu'est-ce que je voulais faire. Mais rendu à la 4^e année, j'ai commencé à être sérieux, [...] parce que je voulais être le député de ma classe, [...] j'avais un bon leadership, mais mon leadership je l'utilisais pour faire de mauvaises choses, là je me suis dit que je vais l'utiliser pour faire de bonnes choses. Je me suis présenté comme député de classe, j'ai été élu, après ça, je me suis présenté encore comme vice-président de l'école, j'ai été élu, après ça m'a mis vraiment sur le bon chemin [...]

La situation a basculé en 5^e année, David a changé d'école suite au déménagement de ses parents et il s'est retrouvé dans un nouvel environnement, au nord de Montréal. Pour se faire des amis et intégrer le groupe des pairs, il a recommencé ses comportements répréhensibles. David dit qu'il s'est mis avec ceux qui lui étaient ressemblants, il fréquentait des personnes qui n'allaient pas aux cours, il était souvent absent et ne savait plus ce qui se passait en classe. Il consommait et faisait du trafic de drogue, il participait à des batailles et fréquentait activement les membres d'un gang. Il semble qu'il a été plus pratique à David de s'allier avec des leaders possiblement négatifs plutôt que d'opter pour une stratégie d'intégration positive comme en 4^e secondaire. Ses parents n'arrivaient pas à le suivre malgré leur bonne volonté. David appréciait tout de même l'école et les enseignants, mais subissait fortement l'influence de son nouvel entourage.

David : C'est pas que j'aimais pas trop l'environnement, les profs c'était, j'aimais bien l'école [dernière école], j'aimais vraiment ça, mais il y avait aussi des influences, [...] je sentais que c'était des personnes qui se connaissaient depuis qu'ils sont en 6^e année, depuis qu'ils sont au primaire, moi, tous mes amis étaient à [nom de la région], donc je devais me mettre à faire comme eux si je voulais développer des connaissances, c'est ça j'ai commencé à faire à la place de terminer mes études.

Dans sa nouvelle école, David fréquentait des pairs qui avaient les mêmes pratiques et valeurs que lui. Il voulait se conformer aux codes de fonctionnement de ses nouveaux amis. Il avait quelques atouts qu'il n'a pas hésité à mettre au service du groupe.

David : Ouais, je peux parler un peu de ça, mais c'est ça à [nom du quartier]. [Nom du quartier], au début je faisais, je n'aimais pas trop, donc là, j'ai peut-être pour me faire

connaître, je sais pas pourquoi, peut-être pour avoir un peu d'amis parce que je connaissais personne, je commençais à être avec eux-autres où je me sentais le plus ... ressemblant, j'ai beaucoup de mal, je niaisais tout le temps, j'ai commencé à intervenir avec des gens qui n'allaient pas souvent dans leurs cours, des gens qui niaisaient aussi. Là, à [nom du quartier] j'ai commencé à ... Je terminais en plus, c'était ma dernière année, je commençais à ne pas aller en cours, j'avais la même attitude, le même comportement que ce que je développais au primaire.

David s'adonnait au trafic de drogue avec ses amis pour développer des connaissances et faire partie du gang. Fumer avec les personnes était aussi une pratique très utile pour s'en faire des alliés.

David : Ça se passait souvent dans la drogue [pour développer des connaissances]. [...] Dans la drogue, avec un peu de métier, durant les études tu récupères les amis, c'est ça que la moitié des jeunes fait, la plupart des jeunes fait, que ce soit à [nom de la région], que ce soit à [nom du quartier], que ce soit à [nom de la ville], c'est vraiment ça qui touche les jeunes.[...] ça [fumer] a eu une influence, parce que rendu au secondaire vu que j'avais déjà ..., quand j'ai déménagé à [nom du quartier], il y avait des gars qui faisaient ça et puis moi à [nom de la région] je faisais déjà ça donc ça nous a relié un peu plus on s'est mis ensemble ...

Après l'école, David retrouvait ses nouveaux amis du gang, ce qui l'empêchait de s'adonner à son travail scolaire, de plus il était de moins en moins au courant de ce qui se passait à l'école vu qu'il n'y allait pas souvent et ses amis non plus. Il était de moins en moins informé des travaux à faire.

David : Oui, j'allais à l'école, après ça, le soir, j'allais voir mes autres amis-là [...] ça [le gang] ne m'empêchait pas d'aller à l'école, mais ça m'empêchait de travailler avantageusement chez moi, et aussi vu que j'avais déjà des amis à l'école qui n'allaient pas à l'école. Plus je n'allais pas à l'école, plus je revenais j'avais pas de travaux parce que je n'étais pas allé, donc c'était comme ça.

Au-delà de la consommation et de la vente de drogue, David et ses amis buvaient et faisaient des batailles. Il n'a pas été possible de savoir le type de batailles auquel ils se livraient. Il pourrait s'agir d'actes d'intimidation ou de combats entre élèves de gangs rivales.

David : c'était souvent boire ou, ça dépend s'il y avait des batailles-là à faire on les faisait. [...] Les batailles c'est ... [si l'on] voyait des individus qu'on n'aimait pas trop, on les provoquait ...

Pris dans de telles pratiques, David n'a pas passé son secondaire 5, il a tenté, sans succès, de le terminer au secteur de l'éducation des adultes.

Post décrochage : David a déménagé de son quartier afin de couper les relations avec ses amis de gang. Après avoir travaillé plusieurs mois pour acquérir une indépendance financière, il souhaite à nouveau continuer sa scolarité.

4.1.5.2. Représentation du rôle des pairs chez David: (identification / influence) Nécessité de faire comme le groupe constitué (l'allégeance à un gang)

En ce qui concerne sa vision des pairs, David dit que pour se faire connaître et pour avoir des amis il adopte de nouveaux comportements et il se met à faire comme ceux qui lui ressemblent. David explique son attitude par le changement d'environnement. Il argue qu'il y avait des influences, qu'il était obligé de faire comme ces jeunes qui se connaissaient depuis l'enfance, et il pense que cela lui a permis de se faire admettre dans leur groupe déjà constitué.

David perçoit et expérimente que quand on s'y connaît un peu, la drogue est un moyen pour récupérer des amis et que tous les jeunes font cela partout au Québec et ailleurs. Il avoue que son savoir-faire dans la drogue lui a été utile pour se faire admettre dans le groupe et faire des connaissances. Sa stratégie lui semble gagnante.

David n'allait pas souvent à l'école, il constate que ses amis manquaient aussi donc il ne pouvait pas compter sur eux pour se mettre à jour des travaux à faire à la maison. Il prend également conscience du cercle vicieux du désengagement scolaire.

4.1.5.3. Constat : influence des amis

David connaît des difficultés scolaires, cumule les absences et ne réussit pas à passer son secondaire 5. Il apparaît clairement que l'école passe au second plan par rapport à la relation avec les amis. La nécessité de s'intégrer rapidement dans un nouvel environnement prend le dessus sur l'engagement scolaire. L'insertion dans son école au secondaire 5 semble le déclencheur de conformité à l'ensemble des jeunes du milieu. Supposément, David aurait été attiré par les jeunes déviants de cette école parce qu'il aurait déjà des dispositions à des pratiques a-scolaires ou des difficultés personnelles (faible estime de soi) ou d'un autre ordre.

4.1.6. Eddy (l'intimidé devenu intimidateur et l'expérience d'un décrochage non contrôlé)

4.1.6.1. Étapes du parcours d'Eddy

4.1.6.1.1. Enfance et parcours primaire d'Eddy

Eddy est âgé de 22 ans quand il a été rencontré dans le cadre de cette étude, il est né dans la région de Montréal et a vécu dans l'arrondissement du sud-ouest. Eddy a passé la plus grande partie de sa jeune existence avec ses parents, sa grand-mère et son jeune frère. Cependant, Eddy considère que ses parents ne s'occupaient pas de lui parce que sa mère n'avait pas de patience et que son père était très accaparé par son travail. Il a donc été élevé par sa grand-mère.

Eddy: les deux [parents], mais les deux ne s'occupent pas vraiment de moi, fait que c'était plus ma grand-mère qui s'occupait de moi. [...] mon père, il travaillait toujours, il n'était jamais là, il partait 2, 3 semaines, quand il revenait, ben, il dormait une semaine et puis il repartait. Ma mère, ben, zéro patience, elle jouait jamais avec moi, elle ne s'occupait pas de moi, elle m'achetait juste des jouets [...], j'allais plus voir ma grand-mère, elle jouait avec moi, c'est elle qui m'aidait à lire, c'est elle qui m'aidait pour mes travaux d'école, c'est elle qui m'a appris à patiner, à faire des trucs, à dessiner, elle m'aidait à mieux écrire.

Sur le plan scolaire, Eddy va passer toute sa scolarité du primaire dans la même école située à proximité de sa résidence. En raison d'un problème de dyslexie, Eddy bénéficiera d'une aide à la lecture à la maison et à l'école, de sa première à sa quatrième année du primaire. Cette difficulté d'apprentissage ne l'empêche pas d'aimer l'école et Eddy se considère comme un bon élève qui n'a pas de problème de comportement et qui apprécie ses professeurs.

Eddy : ben oui, j'aimais ça [école], malgré j'étais dyslexique. J'étais quand même pas mal bon à l'école. [...] j'ai toujours eu une bonne relation avec mes professeurs.

Ses relations amicales et scolaires sont faibles et composées de quelques amis et de ses cousins : *«pas beaucoup [d'amis]. [...] j'avais 2, 3 [amis] et puis j'avais des cousins, qui venaient juste de déménager pas loin de chez moi.»* (Eddy).

Ce qui marquera Eddy dans son parcours du primaire ce sont surtout les actes d'intimidation auxquels il doit faire face, il s'en souvient encore. Eddy explique que c'est parce qu'il était plus âgé et parce qu'il était sage et obéissant qu'il se faisait intimider.

Eddy : primaire, j'étais beaucoup plus vieux, j'étais beaucoup intimidé, j'étais plus un enfant sage qui profitait pas, qui écoutait ses professeurs, donc c'est moi qui mangeait les claques. [...] depuis la 1^e année, j'ai été intimidé jusqu'à environ 4^e année. [...] [l'intimidation] m'a affecté beaucoup, je m'en rappelle encore. [...] ça [intimidation] me faisait peur, on s'en rappelle souvent, on s'en rappelle tout le temps.

Malgré l'intervention de ses parents auprès des parents des intimidateurs, la situation ne change pas, Eddy se rebelle en 5^e année du primaire et met fin à ces actes d'intimidation par les moyens forts, c'est-à-dire en se battant avec ses agresseurs.

Eddy : [en 5^e année] je commence à être écoeuré de me faire taper dessus, c'était fatigant là. Je me suis juste rebellé et j'ai commencé à réagir un petit peu et ils [les intimidateurs] ont commencé à me laisser tranquille. C'était la récréation, il y avait 4 jeunes qui voulaient me frapper dans le fond, j'étais écoeuré, j'ai pris un et je l'ai ramassé dans le mur et ils m'ont tous laissé tranquille un peu.

Mais sa cinquième année semble aussi être un tournant dans sa scolarité du primaire sur d'autres plans. En effet, Eddy commence à se désintéresser de l'école, sa motivation et son engagement scolaires chutent ce qui a des répercussions sur son comportement et sa relation avec l'enseignante de la 6^e année.

Eddy: mes notes ont commencé à baisser un peu [en 5^e année primaire]. Je portais moins d'attention à mes études, j'allais plus jouer dehors, avec des amis et tout. [...] Je pense, que c'était juste les études, je ne sais pas, j'associais plus les études avec le fait de me faire intimider tout le temps, ça m'intéressait plus vraiment [...] Les notes baissaient un peu, mais j'étais tout le temps dans la moyenne, je passais tout le temps en tout, donc, fait que, une fois que je passais mes matières, ils [mes parents] disaient rien.

Si en 5^e année le niveau scolaire d'Eddy lui paraît correct il n'en sera pas de même en 6^e année, car il redoublera sa classe et sera orienté dans une classe spécialisée de 6^e primaire / 1^{ère} secondaire.

4.1.6.1.2. Parcours secondaire d'Eddy

Eddy attribue, d'abord, son orientation et son échec à l'enseignante de 6^e, qui, selon lui, ne l'aimait pas et le punissait en lui donnant des copies à faire ou le sortant de la classe. Cette situation a été mal vécue par Eddy et depuis il ne voulait plus vraiment aller à l'école.

Cette période d'échec et de révolte d'Eddy correspond aussi à un événement familial douloureux : la maladie puis le décès de sa grand-mère. Cela semble l'avoir beaucoup affecté d'autant qu'il était très proche de celle-ci.

Eddy : enfin, j'étais pas mal révolté fait que [...] [ma grand-mère] avait le cancer, et toute. [...] pendant sa maladie, ben, elle voulait plus parler à personne. [...] euh, c'était quand même dur à voir, elle souffrait de partout, elle ne pouvait plus marcher, elle pouvait plus aller aux toilettes toute seule, elle pouvait plus se tenir, elle pouvait rien voir, elle se laissait partir un peu [...] fait que je pense que j'allais plus à l'école déconner, pour penser à autre chose.

Sur le plan relationnel, alors qu'il était un élève calme et réservé qui ne disait rien à personne, n'avait pas beaucoup d'amis hormis ses proches cousins, Eddy commence, en classe adaptée, à se tenir avec un groupe d'élèves un peu délinquants. Ces élèves volent dans les chars, vendent de la drogue, fument et intimident les pairs. La situation d'Eddy changeait rapidement, il se désintéressait de plus en plus de l'école, des pratiques scolaires et il adoptait les postures de ses nouveaux amis. Eddy devint également consommateur de drogues.

Eddy : ouais, mes profs étaient quand même assez gentils, mais, moi j'étais plus, je voulais pas vraiment rien savoir, je faisais jamais mes devoirs, je commençais un petit peu à foxer l'école, je me tenais avec des vendeurs de drogue de l'école, ils volaient les chars ... [...] ouais, je fais partie d'un groupe d'amis qui sont un peu délinquants, mettons, qui vendent de la drogue, qui volent des autos. [...] J'achetais [de la drogue].

Le comportement scolaire d'Eddy se dégradait également en classe de 6^e/1^e secondaire et Eddy avait souvent des retenues et des suspensions internes, mais ses autres amis se font mettre dehors de l'école.

Eddy : Retenues j'en avais souvent [et] suspension interne. [...] c'était ils venaient te chercher et puis tu passais 2 cours à l'[nom du local de retrait]. Les autres [amis], c'était plus, d'après moi ils prenaient souvent, ils se faisaient expulser de l'école une semaine. Moi, j'étais plutôt tranquille, j'essayais de me tenir tranquille.

Pris dans cette nouvelle dynamique, Eddy est devenu intimidateur, bien qu'il dise que ce sont ses amis qui le faisaient, et s'en prend à ses autres camarades, sans raison précise, sinon pour faire comme le groupe.

Eddy : c'était plus les amis, genre, qui intimidaient la personne, je me suis mêlé justement pour faire partie de la gang [...] non, on prenait n'importe qui au hasard, il passait à côté de nous autres ... il est mal habillé, ..., n'importe qui ... plus les garçons.

Ce monde est aussi un monde «macho» où se font de violents règlements de compte notamment pour des histoires de filles. Eddy relate une forte agression qui a précipité la fin de sa scolarité.

Eddy : 4, 5 mois après environ [j'ai lâché]. [...] une journée après les cours, une journée à l'école ..., il y avait une rumeur qui courrait dans l'école, on disait qu'il y avait un qui allait se faire détailler en avant de l'école. [...] fait qu'on est tous allé en avant de l'école, on ne se parlait pas, tout le monde se parlait entre eux, à un moment donné j'ai senti, je parlais avec un copain, un ami, et j'ai senti une main sur mon épaule et j'ai juste le temps de faire ça, il m'avait déjà frappé genre 4, 5 fois dans la face, il m'a poussé à terre et puis ils étaient deux à me donner des coups de pied. [...] après c'est à ce moment-là [battu par

2 élèves] je suis plus retourné [à l'école]. [...] Ben, j'avais peur un peu de sortir pendant environ 2, 3 semaines [...]

Après cet épisode d'agression, Eddy abandonne l'école, malgré lui, et sans avoir passé sa classe adaptée de sixième première année du secondaire. Cette attaque, qui pour lui constitue la cause directe de son décrochage scolaire, l'a marqué durant une longue période.

L'histoire d'Eddy ne serait pas complète si on ne parlait pas de sa petite-amie qu'il a connu à l'école et avec qui il a vécu en couple chez la mère de cette dernière.

Post décrochage : Eddy va travailler pendant plusieurs années et décide, au bout de trois ans de petits boulots dans la restauration rapide et à l'usine, d'essayer de reprendre ses études pour décrocher un diplôme et exercer le métier de ses rêves. Il avoue vouloir devenir soudeur-plongeur sous-marin par rapport à son penchant pour l'eau, pour le travail en solitaire et pour le travail technique.

4.1.6.2. Représentation du rôle des pairs chez Eddy: intimidation; recrutement dans un groupe délinquant, ostracisation et l'influence des amis.

Pendant sa scolarité au primaire, Eddy se plie aux exigences des professeurs, il est bon élève, il réussit ses matières et devrait pouvoir continuer dans cette voie, mais son parcours a pris une autre orientation. Au primaire, il se fait intimider à outrance et rejeter par ses pairs. Au secondaire, au contact de son nouveau groupe de pairs, il devient intimidateur, suiveur et délinquant. Eddy pense que ses nouveaux amis du secondaire l'influençaient, ce sont des personnes qu'il a connues dans sa nouvelle classe d'adaptation, il les considérait comme plus actives que lui et il estime qu'il assistait comme témoin à leurs pratiques.

Eddy : ouais, c'est plus les autres qui le faisaient [voleurs de chars], moi je faisais pas. Ben, j'étais le [spectateur] s'il y avait quelque chose, quelqu'un qui arrivait ou chose c'était moi qui signalait, «ah, il y a quelqu'un qui s'en vient ... courez vous cacher.»

Eddy estime aussi qu'il suivait ses amis pour faire partie de la gang. Il considérait ses amis comme des amis fonctionnels ou occasionnels, car il ne les a plus revus par la suite.

Eddy : euh, quand j'ai décroché l'école je ne les [amis] ai plus revus après ...

Ce sont des amis pour «déconner» et pour se changer les idées. Eddy pense que ses amis l'aident à oublier ses soucis familiaux et son chagrin.

Eddy : fait que je pense que j'allais plus à l'école déconner, pour penser à autre chose [qu'à maladie et décès de ma grand-mère].

Il se sent victime de la violence des relations entre les jeunes. Il décrit la dernière attaque dont il a été la cible comme injustifiée.

Eddy : Non, c'est même pas moi, c'était censé d'être un [nom de l'élève] qui allait se faire péter la gueule, tu sais, c'était même pas mon nom.

Eddy reconnaît donc ses pairs dans des relations d'intimidation, de déviance et de confrontation, et il se conforme à ces situations dans lesquelles il doit évoluer.

4.1.6.3. Constat : influence des pairs

Victime d'une violente agression de la part de deux élèves, Eddy décroche définitivement au début de son secondaire. Son décrochage scolaire est marqué par l'influence négative des pairs dans le sens où il se fait enrôlé dans un groupe de délinquants et qu'il se fait sortir par des plus forts que lui. Le parcours scolaire d'Eddy est aussi influencé par l'intimidation qu'il a vécue dès le primaire. Cette situation marque le début de son désengagement scolaire à laquelle il convient d'ajouter ses difficultés familiales et personnelles dont la perte d'un facteur de protection, sa grand-mère.

4.1.7. Francis, (le résilient ou l'expérience du décrochage et du raccrochage)

4.1.7.1. Étape du parcours de Francis

4.1.7.1.1. Enfance et parcours primaire de Francis

Francis est né à Montréal et vit avec sa mère (dans l'arrondissement sud-ouest de Montréal). Sa tendre enfance est marquée par les fréquentes absences de sa mère toxicomane. Selon Francis, qui raconte avec détails les souvenirs qu'il en a gardés, cette dernière pouvait partir plusieurs heures et revenir intoxiquée. Dans ces épisodes-là c'était sa tante qui s'occupait de lui, mais très vite Francis a dû se débrouiller au mieux.

Francis : [...], juste je suis seul, ma mère n'est jamais là, quand elle était là elle n'était pas là, en gros c'est ça là. [...] Ben oui, dans le fond ma mère, elle prend la coke, atone, elle pognait mes affaires, c'est dette de partout, c'est ça. [...] j'essayais de m'arranger, quand j'étais beaucoup plus jeune, il y avait, on habitait..., ma tante était, elle habitait en bas et puis ma mère habitait en haut, des fois quand ma tante voyait que ma mère partait gelée, elle montait pour venir s'occuper de moi.

À l'école, le soutien et l'affection de ses camarades des premières années du primaire lui permettent de supporter cette condition, mais Francis est confronté à l'insécurité alimentaire, à des difficultés matérielles et autres, de plus, sa mère ne pouvait pas l'accompagner dans sa scolarité ni l'aider pour ses devoirs.

Francis : [...], ça a venu aux oreilles du directeur, je sais pas, peut-être que je lui en ai parlé souvent au début. Tous les matins il me demandait si je déjeunais, et puis un matin j'avais oublié c'était quoi j'avais mangé et puis il a appelé ma mère pour lui demander si j'avais déjeuné parce qu'il avait vu premièrement que j'étais maigre comme un clou, j'étais en bas de ça là, ben là, ça c'est vers plus vieux que je parle là, vers 7, 9, 10 ans. [...] je n'avais personne pour m'aider dans mes études, fait que c'est sûr qu'il y avait ça, il m'a manqué plusieurs fois les livres pendant les longues années, donc ça ça n'a pas aidé.

La situation s'améliore un peu quand sa mère reprend contact avec sa grand-mère, mais cette dernière n'habite pas tout près. Francis a pu bénéficier de l'assistance d'une de ses enseignantes. En effet, l'enseignante du cycle 2 du primaire lui achetait de la nourriture ou lui donnait de l'argent, ce que Francis considère comme un soutien matériel pour ses besoins d'enfant.

Francis : Ben, elle [ma prof] a vu que je ne mangeais pas et puis toute, c'est pas si pire, je voyais mamie, mais, mamie me faisait un peu d'affaire, mais tu sais, pas tout, [...] fait qu'elle [ma prof] faisait des commandes [d'épicerie]. Elle me donnait de l'argent et j'allais m'acheter des cartes de spirou (jeu de cartes Spirou) [...] dans un sens ça me faisait du bien, quand je jouais avec mes cartes, j'étais dans mon monde. Ma mère était gelée, moi, j'étais dans mes cartes.

Francis semble s'accommoder et développer des stratégies pour surmonter les difficultés inhérentes à la toxicomanie de sa mère, mais malheureusement la période du primaire de Francis est aussi marquée par la constante intimidation qu'il subissait de la part d'un camarade de classe. Bien qu'il considère que les choses se passaient bien sur le plan académique, Francis redouble plusieurs fois au primaire et sera finalement orienté dans une classe adaptée 6^e année primaire/1^{er} secondaire.

4.1.7.1.2. Parcours secondaire de Francis

Francis continue donc en classe adaptée, il y reste trois ans, mais il est toujours le souffre-douleur de ses camarades, notamment au cycle 1 du secondaire.

Les interactions avec les autres élèves se font dans la difficulté et la cruauté (la violence). Francis était carrément violenté par des camarades, il s'en est plaint aux responsables scolaires, mais sans succès. Les sanctions infligées aux intimidateurs n'arrêtaient pas leurs agissements.

Francis : ouais, je me suis fait intimider, je me faisais battre, séquenter (?) [séquestrer] dans les toilettes. [...] je leur ai dit ils [élèves] me faisaient de quoi, ils [direction, enseignants] m'ont dit on peut rien faire si on les prend pas sur les faits [...] ils [élèves intimidateurs] ont eu une retenue, une fois ils ont eu une retenue et puis le lendemain ils ont recommencé.

Alors, Francis se repliait de plus en plus sur lui-même et n'avait pas beaucoup de liens avec les élèves de son entourage.

Francis : je me suis renfermé vraiment sur moi-même. Non, finalement rendu au secondaire, j'avais pas beaucoup d'amis, j'étais plus renfermé sur moi-même.

Pour des raisons administratives Francis poursuit son cycle 2 du secondaire dans une nouvelle école, ce qui représente une rupture avec les pairs intimidateurs.

Francis : c'était [école secondaire 2] moins pire que l'autre-là [école secondaire 1], mais c'était presque pareil, comparé à l'autre c'était fun.

Dans cette nouvelle école du secondaire où la situation semble s'être améliorée, il y avait plus de surveillance de la part de l'administration et des enseignants, Francis se fait quelques amis, mais cela n'est pas suffisant pour lui permettre de rester à l'école et de poursuivre une scolarité normale et motivante. Malgré cet environnement plus sécuritaire, Francis est très affecté par la maltraitance de ses pairs.

Francis : [...] disons 4 et 5^{ème} [année du secondaire], donc ça allait bien, il y avait la même classe adaptée, mais les profs étaient plus, [...] nous surveillaient plus. [...] j'ai tellement eu de mauvaise à l'autre [école], [...] que j'ai pas eu, comment je pourrai dire, d'aucune motivation pour y aller [école], [...].

Les conséquences de l'intimidation se font sentir sur plusieurs années, aussi Francis, bien qu'ayant changé d'environnement physique et relationnel, n'a plus de motivation (psychologique) à rester scolarisé. Francis décroche à sa troisième année du secondaire, pendant

plusieurs mois, et il ne revient à l'école que parce qu'il a rencontré une fille. Cette relation lui procure du bonheur et du sens à sa jeune existence.

Francis : [École secondaire cycle 2], je suis allé au 2, je suis allé une semaine ou deux, après ça, j'ai foxé pendant un méchant bon bout, et puis j'ai commencé à la côtoyer [ma blonde], je suis retourné à l'école, ça a terminé pas mal là. [...] on peut dire ça [j'avais décroché] de même, on peut dire.

Francis reprend sa scolarité, mais il ne maîtrise pas son orientation et se retrouve en formation préparatoire au travail, sans qu'il ait eu à donner son avis. Francis décide de continuer tant qu'il le pourra. Dans cette partie de sa scolarité il se rapproche plus des adultes qui sont pour lui un soutien moral.

Francis : Ben, je me suis dit que je vais continuer, quand je finirai, je finirai et puis c'est toute. [...] là, on va sauter un an, ma dépendance [à la boisson énergisante] finie, j'arrive dans la classe formation au travail, disons les trois dernières années d'école que j'ai faites, [...] plus les années passaient plus je m'éloignais de mes amis pour plus me ramener proche des adultes, [...].

Francis termine sa scolarité après sa Formation Préparatoire au Travail, mais il estime qu'il a été mal orienté et souhaite faire un secondaire 5 et préparer un métier lié à la petite enfance.

Après sa scolarité, Francis s'est consacré au bénévolat pour aider les enfants qui sont confrontés à des problèmes alimentaires. Il participe également au programme Jeunes en action afin de poursuivre son insertion professionnelle.

4.1.7.2. Représentation du rôle des pairs chez Francis : Rejet des pairs, intimidation, isolement; raccrochage (petite amie : facteur de raccrochage / de protection)

Le parcours scolaire de Francis et sa relation avec les pairs sont marqués par l'intimidation. Francis semble prendre sa situation d'intimidé avec résignation «*on me battait, le classique, quoi*». Sur le ton de la plaisanterie, Francis compare les deux écoles et mets les choses en perspective : «*[école secondaire 2] moins pire que l'autre-là [école secondaire 1], mais c'était presque pareil, comparé à l'autre c'était fun.*». Francis emploie un mot de détente presque d'amusement (fun) qui démontre le sentiment qui l'anime.

Francis constate l'impuissance des responsables scolaires et autres adultes bien qu'il ne souhaitait pas la punition définitive des intimidateurs mais l'arrêt des actes. Francis fait preuve d'indulgence vis-à-vis de ses intimidateurs.

Francis : ne serait-ce les faire arrêter, je veux dire les faire arrêter de m'intimider, pas les faire arrêter en cour [de justice], là. Parce que unanimement la manière que ça fonctionne dans les écoles, ben, en tout cas quand j'étais là, ben si on le voit pas [élève intimidateur], tu peux mentir juste pour les mettre dans le trouble parce que, c'est ça ...

Francis déclare que cette situation d'intimidation a entraîné sa démotivation, son dégoût pour l'école et il juge qu'il avait des motifs psychologiques, valables pour quitter le système scolaire. Francis se sent insécure et seul face à la bande d'intimideurs : *«c'était moi avec eux, tout le monde avait sa petite gang sauf moi qui était tout seul»*. Sa façon de se défendre de cela est non seulement de se replier sur lui-même, mais aussi de se retirer de l'école (la fuite, la stratégie d'évitement), d'où son décrochage scolaire. Francis juge la bonne relation avec les pairs importante pour rester à l'école.

Francis : C'était plus la relation avec les autres, j'avais quelques amis, mais c'était pas, c'était pas assez pour me donner le goût de rester, mais je me suis repris, quand j'ai commencé à sortir avec ma blonde, j'ai repris sur moi...

Francis ne partage pas d'intérêt avec le groupe de pairs majoritaire de son école, il se concentre sur ce qu'il aime et, conscient de ses besoins d'écoute et de soutien, il préfère développer des relations avec des personnes plus âgées.

Francis : j'avais ma musique, les jeunes de mon âge, je restais dans mon coin ou j'allais parler aux profs et puis toute. [...], ils étaient au courant pour ma mère, fait que ça me faisait du bien, ça me permettait de parler. [...] c'était plus un support moral, si on peut dire.

Francis considère que sa petite-amie a été salvatrice et a joué un grand rôle dans son retour à l'école. Cette amie symbolise le bonheur, l'oubli de ses difficultés personnelles et familiales

Francis : c'est sûr que j'étais plus heureux, plus content de me lever le matin-là. [...] Ben, ça avait un bon résultat, parce que là, parce qu'avant de la connaître [ma blonde] j'avais manqué la moitié de l'année, j'étais pas allé pantoute. [...] ça [ma blonde] m'a requinqué.

La blonde devient une vraie raison de vivre et donne une orientation singulière au parcours scolaire et social.

4.1.7.3. Constat : influence des pairs (ou rejet par les pairs)

Face à cette violence de la part des pairs le décrochage scolaire semble être pour Francis la seule alternative durant cette période. Il est donc à noter un rôle joué par les pairs dans ce

processus d'abandon scolaire. L'arrivée d'une petite-amie dans sa vie a été un fait marquant pour lui redonner confiance en lui-même et lui permettre de poursuivre sa scolarité.

4.1.8. Gérard (l'indécis ou l'expérience du suivisme)

4.1.8.1. Étapes du parcours de Gérard

4.1.8.1.1. Enfance et parcours primaire de Gérard

Gérard est né dans la région de la Rive-Nord, mais il a habité dans plusieurs localités du Québec. Ses parents étant séparés, il a davantage vécu avec sa mère et sa petite sœur qu'avec son père. De son enfance Gérard se rappelle de son intérêt pour le sport, des problèmes de toxicomanie de sa mère et des déménagements fréquents. Les déménagements de sa mère et la situation de garde partagée l'amènent à fréquenter différentes écoles primaires dans plusieurs régions du Québec.

Au début de sa scolarité du primaire, Gérard connaît de légers troubles du langage (difficulté à articuler) et des difficultés de concentration. Sa mère refuse sa mise sous médication, mais il bénéficie d'un accompagnement pédagogique. À partir de la deuxième année, Gérard dit qu'il n'a pas eu d'autres problèmes scolaires, que tout allait bien et qu'il était bon élève. Les années suivantes, Gérard et sa famille déménagent régulièrement, aussi, en 3^e et en 4^e année, il fréquente deux autres écoles. En 4^e année, il déménage quelques mois à Montréal chez sa grand-mère en raison de la thérapie de sa mère. En 5^e année du primaire, Gérard déménage en cours d'année et il doit faire un peu plus d'effort pour rattraper le niveau de mathématiques.

Gérard : parce que je suis arrivé en milieu de l'année, pour moi c'est pas juste des études à faire comme au secondaire, [on] fait plus faire des travaux en groupe, [...] fait que ça a été plus difficile. En mathématiques, après une coupe de [quelques] semaines, j'ai repris.

Malgré ses nombreux déménagements Gérard ne rencontre pas de problèmes pour se faire des amis, il se décrit comme sociable et populaire. Gérard se considère aussi bon élève cumulant des «A» et il dit que sa réussite est due au travail qu'il fournit parce que ses parents, faiblement scolarisés et éloignés du monde scolaire, ne sont pas capables de l'aider.

Gérard : [...] me faire des nouveaux amis, j'étais populaire. [...] J'étais bon. Juste des A, j'avais que des A. [...] j'ai jamais eu d'aide parce que ma famille n'est pas vraiment

instruite, [...] pas beaucoup de scolarité dans ma famille. Ils [mes parents] étaient pas bons à l'école, [...] pour l'école, ils peuvent pas faire grand-chose.

En 6^e année du primaire Gérard déménage chez son père, mais il manque plusieurs débuts de semaine du fait de l'organisation de son père, il n'arrive pas à rattraper ses matières et redouble son année. De nouveau avec sa mère, il reprend sa 6^e année dans un programme sport-études qu'il réussit bien, mais cela ne lui donne pas de goût de continuer dans cette branche en secondaire. Il estime qu'il n'aimait pas suffisamment le sport pour poursuivre en sport-études.

Gérard : j'avais redoublé ma 6^e année, [...] parce que mon père était souvent chez ses amis. Je [manquais] souvent le lundi et le lundi c'était la journée de planification de la semaine. [...] ma 6^e année, la 2^e fois ça c'est pas mal bien terminé, j'ai eu pas mal de très bonnes notes, ça a été très bien à l'école, pendant longtemps, jusqu'à temps que je commence à « foxer » à 4^e année au secondaire.

Le parcours scolaire de Gérard se passe relativement bien primaire, mais cela devrait changer vers la fin de son secondaire, comme il l'annonce.

4.1.8.1.2. Parcours secondaire de Gérard

Gérard poursuit donc un secondaire classique, où les première et deuxième années se déroulent bien. Tout au long de son interview Gérard dit qu'il n'a pas de difficulté à se faire des amis, bien qu'il change souvent d'écoles. Sur le plan académique, Gérard ne note pas de problème avec les enseignants ou dans les matières. Sur le plan des interactions, Gérard a des conflits relationnels avec sa mère qu'il met sur le compte de la toxicomanie de cette dernière. La situation est suffisamment tendue pour qu'il déménage chez son père.

Gérard : 1 et 2^e du secondaire, ça [problème avec ma mère] a commencé là. [...] Ben, ça n'allait pas bien avec ma mère là, la communication n'était pas bonne avec ma mère, on chicanait souvent là, chaque semaine on se chicanait, presque chaque jour, tous les jours. Il y a des journées, des journées pas comme les autres que ça allait tellement mal du jour au lendemain, des journées où elle [ma mère] avait fumé la nuit et ça allait mal à la maison.

Cette relation conflictuelle avec sa mère a des répercussions sur sa scolarité et sur son état psychologique. Il constate une diminution de ses notes, mais cela ne lui paraît pas catastrophique.

Gérard : ma mère voulait assez souvent appeler la dpj [la Direction de la Protection de la Jeunesse]. Ça [les menaces de ma mère] me faisait peur. Ça [problème avec ma mère] joue dans ta tête ..., ça t'empêche de te concentrer à 100%. C'est mes notes qui baissaient. [...] Ben, après que j'ai déménagé ça a été bien pendant 2 ans.

Sa 3^e année du secondaire semble se dérouler moins bien et Gérard est aussi moins concentré à l'école, mais c'est à partir de la 4^e année que la situation change radicalement. Gérard commence à se tenir volontairement avec d'autres types d'élèves qui sont éloignés de l'école et qui fument la marijuana. Il explique qu'il voulait arrêter d'être sage et d'être classé parmi une certaine catégorie d'élèves. Gérard est pris dans une escalade, il manque ses cours, consomme de la drogue et a des difficultés scolaires en mathématiques, en physique et en histoire. Gérard attribue ses problèmes d'apprentissage à une perte de mémoire en lien avec sa consommation de drogues.

Gérard : pas vraiment là, j'étais moins à l'école [3, 4^e année secondaire]. [...] j'étais moins concentré à l'école, j'étais moins bon, j'avais moins la tête à l'école. [...] là je commence à me tenir avec les autres, les potes, manqué mes cours d'éducation physique. [...] Moi, j'avais plus de difficulté dans ces matières-là [physique et histoire] parce que les pots ça a mangé ma mémoire, en histoire il faut [...] [connaître] les personnes qui ont fait l'histoire, la date de leur mort, le nom [...] telle année, telle année, ...

Considéré comme un bon élève n'ayant pas de difficulté particulière de comportement, Gérard change ses pratiques, sa situation évolue progressivement, mais irréversiblement. De ce fait, Gérard a du mal à maintenir une assiduité scolaire, il est sujet à un fort absentéisme, il ne réussit pas ses examens et redouble sa quatrième année secondaire.

Gérard : Non, un peu de consommation [de drogue], ça a été progressif, j'ai commencé par des petites consommations, manqué une journée, le lendemain, ça te tente pas d'y retourner après c'est ça. [...] j'ai trop manqué de cours que j'étais pas bon aux examens en 4^e secondaire, j'ai doublé.

Après son échec en secondaire 4, Gérard retourne chez sa mère et poursuit sa scolarité à l'éducation des adultes Il y passe les quelques matières de son secondaire 5, mais n'arrive pas à terminer l'ensemble des cours pour avoir son secondaire 4.

<p>Post décrochage : Après plusieurs années, Gérard espère finir son secondaire et souhaite aller au cégep afin de décrocher un diplôme et poursuivre à l'université.</p>
--

4.1.8.2. Représentation du rôle des pairs chez Gérard: Influençabilité, faire partie de la bande, identification, allégeance à des pairs consommateurs de drogue

Dans la première partie de sa scolarité au secondaire, Gérard pense qu'une relation amicale continue est importante et il se réjouit quand il peut garder les mêmes amis dans la classe suivante parce qu'il n'a pas déménagé.

Gérard: ben, ouais, de garder les mêmes amis [en 1^{ère} année du secondaire].

Les bonnes relations avec les pairs constituent, pour Gérard, de bonnes conditions pour étudier et être engagé dans son école. Les amis sont essentiels pour les activités qu'il aime, le sport, les divers loisirs et les sorties de fin de semaine. Les amis sont considérés comme des complices pour tous ses mauvais coups d'adolescent. Gérard estime qu'il vit une période relationnelle sage (ou conventionnelle).

Gérard : ouais, on aime ça, c'est mon ami pas pour rien, parce que l'on s'entend bien, on aime ça, des fois aller déjeuner chez [X] avec [Y]. On allait faire du vélo, on allait en campagne ..., louer des films, ... chez nous, à la maison. [...] c'était plus faire du roller, jouer au hockey [...].on faisait de mauvais coups (rire). [...] on «chillait» dans la cour de l'école, on allait danser le vendredi ...

Les déménagements fréquents de sa mère l'obligent à changer régulièrement d'école et d'environnement, cependant Gérard explique que cela n'a pas été un problème de se faire des amis et il se perçoit comme une personne sociable pouvant rentrer normalement en communication avec les autres.

Cependant, vers la fin de la deuxième partie de son secondaire, Gérard dit qu'il adopte de nouvelles pratiques pour faire partie de la bande et pour arrêter d'être sage, il avait également changé d'établissement scolaire pour sa 3^e et 4^e du secondaire. Gérard pense que pour être accepté il faut faire comme les «méchants» jeunes et changer ses conduites. Sa démarche est volontaire, il est allé vers le groupe de jeunes fumeurs de cannabis de lui-même et il a été pris dans un engrenage de consommation de drogues avec les conséquences. Gérard admet aussi qu'il est malléable et qu'il s'est laissé influencer.

Gérard : de moi-même [je me tiens avec des personnes qui fumaient]. [...] je sentais que je faisais partie de la gang (gagne ?), [avant] j'étais trop, je me tenais trop à part des autres ..., [et] je suis très influençable.

Par rapport à l'influence des amis, Gérard propose que l'école fasse plus d'activités d'intégration et que les professeurs soient plus attentifs à chaque élève. Si le jeune a le sentiment

qu'il est laissé pour compte par les acteurs de l'enseignement il est plus enclin à se rapprocher des pairs influençables.

4.1.8.3. Constat : influence des amis

Gérard a suivi des amis qui l'ont entraîné dans des pratiques qui l'ont éloigné de l'école et des attitudes scolaires attendues. Avant cette situation, le parcours scolaire et sociale de Gérard semble avoir été correct eu égard à l'adversité du milieu familial à laquelle il devait faire face. Les amis ont été un support compensatoire à ses problèmes familiaux. Sa personnalité, sans doute, plus vulnérable à l'adolescence a contribué à l'entraîner dans cette voie parce qu'il avait eu un fort engagement et attachement scolaire jusque-là.

4.1.9. Hector (le sage ou l'expérience d'un parcours dans la rue)

4.1.9.1. Les étapes du parcours d'Hector

4.1.9.1.1. Enfance et parcours primaire d'Hector

Hector est issu d'une famille immigrante et il est arrivé au Québec avec sa mère vers l'âge de 3 ans. Sa mère s'est remariée et a eu d'autres enfants en plus de ses deux sœurs aînées. Les premières années scolaires d'Hector sont marquées par des problèmes de concentration, et des difficultés d'apprentissage du français qui lui valent de reprendre sa deuxième année du primaire. Hector a vécu pratiquement dans le même quartier et sa scolarité primaire a été difficile dans les autres matières notamment les mathématiques. Il a été mis sur traitement pour ses troubles de l'attention et d'hyperactivité. Il bénéficie du soutien de ses enseignants pour lui permettre de rester à niveau et ne pas accumuler trop de retard.

Hector: Oui, euh, un professeur en particulier [nom du professeur] et puis c'était un professeur qui m'appuyait beaucoup parce que j'avais beaucoup de difficulté en mathématiques à cause mon problème de concentration et puis il me donnait beaucoup de trucs, et il voyait que j'étais capable de suivre le groupe parce que des fois j'étais pas capable de suivre le groupe dans le sens des matières parce que j'avais beaucoup de difficultés.

La relation avec ses amis du primaire a été normale, mais il en retire qu'il faut se méfier des amis et il ne fréquente que les personnes qu'il connaît depuis longtemps. Très tôt, Hector acquiert une certaine sagesse vis-à-vis des relations humaines. Selon lui, sa mère ne s'occupe que très peu de sa scolarité, ne lui apporte pas beaucoup d'aide. Mais, cette dernière souhaite, à l'occasion, qu'il travaille bien et n'hésite pas à le réprimander pour des résultats scolaires jugés insatisfaisants.

Hector : et puis elle [ma mère] ne se préoccupait pas plus que ça [de mes devoirs]. Mais après, [des fois] ça lui prenait pas le temps de, comment ça s'appelle, de lever la main puis de me dire «pourquoi ça, pourquoi il y a des notes comme ça dans ton bulletin».

Sa mère désire également qu'il fasse son secondaire dans la meilleure école privée afin de lui garantir les meilleures chances de réussite.

Hector : Dans une école privée parce que selon elle [ma mère], elle voulait me donner la meilleure éducation et puis là-bas au [nom du pays] mes autres sœurs qui sont plus âgées que moi, ben, eux elles sont allées dans l'école privée [nom du pays]. L'école privée là-bas, selon la mentalité c'est meilleure éducation, elle pensait que ici c'est la même chose, elle était déçue que je n'ai pas pu rentrer dans une école privée.

4.1.9.1.2. Parcours secondaire d'Hector

Hector ne parvint pas à réaliser le souhait de sa mère et il suivra ses amis dans une école secondaire réputée, mais éloignée de son domicile.

Hector : non, j'ai plus réellement de problème jusqu'à ce que j'arrive en secondaire. Le secondaire, ça a été difficile pourquoi, parce que juste essayer de trouver une école, comment ça s'appelle, j'avais pas, je ne sais pas pourquoi, mais j'avais pas les capacités de pouvoir rentrer dans une école privée et ça «dégoutait» ma mère.

Hector avait quelques bons amis, mais vers le milieu de l'année il se retrouve un peu esseulé parce que ses amis prennent des orientations différentes, ce qui lui confirme qu'il ne faut pas trop se fier aux autres.

Hector : [...] c'est là où est-ce que en rentrant au secondaire que j'ai vraiment vu ça parce que où lorsque je me suis séparé de mes amis puis je me suis retrouvé un peu tout seul, j'ai suivi mes amis à [nom école secondaire]. Je suis allé à [nom école] parce que c'était loin de chez moi [...] pour aller avec mes amis, et puis vers le milieu du secondaire 1 je me suis retrouvé tout seul parce que mes amis, ben, je les reconnaissais plus, j'avais plus d'intérêt à me tenir avec eux.

Hector a eu une scolarité quasi normale avec des difficultés scolaires dans certaines matières et de relations décevantes avec ses amis. Le récit de son parcours scolaire ne laissait pas présager une rupture familiale puisqu'il avait relaté des relations qui semblaient correctes avec sa mère et sa famille.

Hector décroche une première fois de son école et il est mis aussitôt à la porte par sa mère. Après cet évènement Hector tente de rester à l'école, mais il n'arrive pas à maintenir une régularité scolaire et décroche définitivement.

Hector: Ben, c'est là où est-ce que pour la première fois j'ai décroché et puis j'ai été mis à la rue. Mais, elle [ma mère] m'a mis à la porte, j'ai pas immédiatement quitté ... genre, elle m'a mis à la porte, quand j'étais dans la rue j'étais pas capable de suivre le rythme, je manquais les, je manquais beaucoup de cours alors ...

Hector fait état d'une situation difficile à gérer et des réalités spécifiques à affronter comme cause du décrochage scolaire. Beaucoup de jeunes sont confrontés à des réalités difficiles et la peur les fait abandonner l'école.

Hector : Les amis ? Ben, dans le décrochage scolaire, je pense que le DS c'est la cause [conséquence], c'est la cause que les jeunes, c'est la cause que les jeunes ne savent pas s'affronter une certaine réalité et puis plus ils ont peur ils aiment mieux se retirer plutôt que l'affronter. La réalité que j'avais à affronter, j'avais tellement pas le goût à aller tous les jours à l'école, croiser le regard de la fille que j'aimais tellement, c'était une personne qui me disait que «ah, c'est pas grave, moi, je suis là pour toi et puis même si tout le monde, même si des gens qui niaient, moi, je t'aime beaucoup» et quand ça a fini ça m'a vraiment brisé le cœur, pas juste à cause de ma relation amoureuse, c'est parce que ça me tentait plus, j'avais plus de volonté, [...]

L'accent est mis sur deux réalités qu'Hector devait affronter: la rupture avec sa petite amie et le malaise (ou mal-être) ressenti. Ce malaise est dû à plusieurs choses, il subit un peu d'intimidation et il n'aime plus l'école et l'orientation prise par ses amis. Hector relate qu'il subissait de la manipulation et des injures de la part d'élèves qu'il ne connaissait pas trop. De leur côté ses amis fréquentaient des élèves qui consommaient de la drogue et faisaient des actes de délinquance. Il est à noter qu'Hector ne cite pas comme cause du DS, des difficultés avec sa mère ou un autre membre de sa famille.

Hector : Mes amis ont été totalement changés par le fait qu'ils sont au secondaire, deux de mes amis que je me rappelle d'eux, mais aujourd'hui je ne les fréquente plus, sont tombés dans les drogues et puis un autre qui a décroché l'école justement avant de rentrer au secondaire parce que ça lui plaisait plus un moment donné l'école. [...] ils [mes amis] faisaient des choix dans la vie par exemple plusieurs d'entre eux aimaient faire de la

délinquance, plusieurs d'entre eux avaient trouvé un côté artistique, moi, je préférerais mieux dessiner sur une feuille de peinture, mais eux, ils préféraient dessiner sur les murs avec des canettes de graffitis.

Hector: En secondaire 3, c'est là où est-ce que il y avait, j'avais quand même de l'intimidation puis je trouvais ça plus vraiment fun, j'ai connu une fille, je suis sorti avec, puis, euh, après un certain temps [elle] m'aimait plus (?) ça s'est fini vraiment mal alors c'est là que j'ai décidé de décrocher parce que la seule raison et puis le seul ami que j'avais c'était ma blonde puis la journée où est-ce que j'ai perdu ma blonde je sentais que cette école-là m'avait juste apporté de la, juste des malheurs. [...] Plusieurs fois il y avait de la manipulation, ils me manipulaient, plusieurs fois il y avait des insultes. [...] Je voulais m'éloigner fait que, mes amis sentaient que je les rejetais et puis j'étais pas comme ils étaient, mais je vais pas accepter quelqu'un qui fait de la drogue comme ami, c'était pas dans mes, c'était pas dans mes comment ça s'appelle, dans mes ... [valeurs]

L'école semble lui avoir apporté que de mauvaises choses, que des malheurs ... c'est-à-dire l'intimidation et la perte de ses amis d'enfance et de sa petite amie. Ses amis ont pris une orientation dont il ne connaissait pas les détails, mais qu'il désapprouvait notamment pour ce qui concernait la consommation de drogue. Hector ne suit pas ses amis dans leur pratique de consommation de drogue mais s'en éloigne. Les pratiques comme faire des graffitis sur les murs sont aussi rejetées par Hector.

Hector: Parce que je sais pas, ben moi, je retrouvais mes amis à l'école, je ne savais pas ce que eux ils faisaient à l'extérieur quelques fois ils restaient jouer chez nous au vidéo, mais ça se limitait à ça, je n'allais pas chez eux et pis trainer toute la journée avec eux, voir c'est qu'ils allaient voir et puis toute. [...] Oui, plusieurs fois [mes amis m'ont proposé de la drogue]. J'ai toujours refusé parce que j'ai jamais vu la nécessité, j'ai jamais eu la volonté de vouloir faire ces choses-là [la drogue], [...]

Hector avait gardé quelques amis qui l'aident dans les premiers temps de sa mise à la rue, il se fait loger quelques fois par eux. Il prétexte des occasions de jeux pour pouvoir se faire inviter et ainsi passer une nuit ou deux hors de la rue.

Post décrochage : Après quelques mois dans la rue, Hector a rejoint un centre d'hébergement pour les jeunes. Il a repris sa scolarité grâce au soutien des travailleurs sociaux, et après des difficultés de parcours, il espère passer un diplôme afin de travailler dans l'aéronautique.

4.1.9.2. Représentation du rôle des pairs chez Hector: Manipulation, désaffection pour les pairs, abandon (forcé des amis)

Hector vit très mal la rupture avec sa petite amie qu'il considérait comme sa seule vraie amie, sa seule raison d'aller à l'école et c'était aussi la personne qui lui disait «ah, c'est pas grave, moi, je suis là pour toi et puis même si tout le monde, même si des gens qui n'aimaient, moi, je t'aime beaucoup». Il estime qu'elle n'a pas respecté sa promesse d'être toujours là pour lui et ce comportement est vécu comme une trahison. Après cette expérience Hector a voulu décrocher.

Hector emploie des mots forts (manipulation, insulte, malheur) pour qualifier son vécu et sa situation en lien avec ses amis. La manipulation peut être définie comme une manœuvre malhonnête, un abus. Cette attitude semble plus grave que l'intimidation. L'intimidation est associée à la manipulation et aux insultes : «mouton farfêlu, noms de mêmes pour m'énervier.» Les actes vécus par Hector sont pour lui très graves. Aussi, Hector ne se sentait plus bien dans cette école. Il a toujours trouvé que l'intimidation n'était pas amusant, ça ne lui plaisait pas, et il n'aimait pas les agissements des personnes envers lui. Hector a refusé l'intimidation et tout ce qu'il jugeait mauvais pour lui (manipulation, insulte ...).

Les pratiques des amis sont différentes des valeurs d'Hector. Hector a constaté des changements chez ses amis, il ne voulait pas «se peiner» avec leur nouvelle orientation de consommation de drogue et leurs actes de délinquance (de vandalisme = graffitis). Hector formule son refus vis-à-vis du comportement de ses amis, il ne se considère pas comme eux et il n'accepte pas la drogue, «je ne vais pas accepter quelqu'un qui fait de la drogue comme ami». Hector manifeste également son opposition en rejetant ses amis, en ne les fréquentant plus. Cependant, Hector estime qu'il y a eu trois ou quatre bons amis qui lui ont été un soutien matériel et moral dans les premiers jours de sa vie dans la rue, mais cet appui a été limité dans le temps et insuffisant face à la grande précarité dans laquelle il se trouvait.

4.1.9.3. Constat : Rejet des amis par le jeune

Bien que la cause directe du décrochage scolaire d'Hector soit sa situation précaire et son impossibilité de se maintenir à l'école, il apparaît dans son discours que ses amis, sa petite amie et ses intimidateurs ont influencé sa vision des relations avec les pairs, ses sentiments et son désengagement scolaire. Le soutien de quelques amis proches a été insuffisant par rapport à la situation précaire à surmonter et Hector a décroché (lorsqu'il n'avait plus personne autour de lui).

4.1.10. Synthèse des données

Le tableau 2 synthétise des données portant sur la classe au moment du décrochage, l'âge au moment du décrochage, la durée de décrochage (à la date de l'entrevue), les raisons principales de décrochage selon les participants, les facteurs de décrochage en lien avec les pairs et les représentations (croyances) du rôle des pairs.

La classe où les jeunes décrochent le plus serait la secondaire 4, cependant un jeune a décroché avant la fin de sa 6^e primaire/1^e secondaire. L'âge moyen du décrocheur est de 17 ans. Le nombre d'années de décrochage au moment où les participants ont été rencontrés variait entre moins d'un an à plus de trois ans. Les raisons principales de décrochage évoquées par les participants sont l'intimidation, les amis, l'ennui et la lassitude. Les pairs interviennent fréquemment dans les relations négatives (intimidation, agression), les diverses activités extrascolaires (ex : avec les amis ou la petite-amie), les pratiques déviantes (consommation de drogues ou d'alcool) et les comportements a-scolaires qui aboutissent à l'abandon scolaire. Au vue de leurs pratiques et discours traduisant leurs représentations, cinq jeunes se déclarent influençables, un se déclare être un meneur, quatre semblent être des suiveurs et trois jeunes apparaissent comme non suiveurs, mais reconnaissent tout de même l'importance des pairs dans la décision de rester ou de quitter l'école.

Au-delà des éléments consensuels, des expériences variées dégagent des représentations spécifiques en lien avec les pairs: l'orientation vers des pairs plus âgés en réponse à la désaffectation avec des pairs du milieu scolaire, la croyance que seuls les bons amis sont un soutien au raccrochage, le vécu de raccrochage grâce au soutien de la petite amie (et des acteurs scolaires), la transformation d'un intimidé en intimidateur (en réaction aux agissements des pairs), la prise de conscience de l'adhésion à un gang comme une influence de circonstance.

Tableau 2: Synthèse des données

Réalité du Décrochage Scolaire des jeunes interviewés, facteurs en lien avec les pairs et Représentations Sociales (croyances) du rôle des pairs dans le DS

Participants	Age	classe de DS âge de DS	Durée de DS (à la date d'entrevue)	Raisons principales du DS selon participants	facteurs du DS en lien avec les pairs	Croyance du participant rôle des pairs (amis et autres) (dans DS)	OBSERVATION
Albert	24 (4)	4 ^e sec DS à 16 ans	+ 3ans (e)	Ennui à l'école Perte de temps Désaffection avec pairs	Désaffection avec pairs	Importance amis pour rester à l'école Jeune non <u>suiveur</u> **	Orientation vers des individus plus âgés Groupe de pairs spécifiques (punk, hippie),
Bruno	19 (1)	4 ^e sec DS à 18 ans	1 an (b)	Marre (ras-le-bol, lassitude)	Multiples comportements répréhensibles avec pairs	(selon discours et vision du jeune, il a décidé de lui-même de laisser école) Jeune meneur	Influence mutuelle, mais jeune meneur
Charles	20 (2)	4 ^e sec DS à 18 ans	2 ans (c)	amis âge	Activités extra-scolaires avec amis de quartier Multiples activités avec (Blonde) petite amie	Influence, jeune suiveur	Charles se déclare influençable Ses bons amis, selon lui, sont un soutien au raccrochage
David	20 (2)	5 ^e sec 18 ans (estimé)	1 an (b)	DS (après enseignement aux adultes sans	Activités extra scolaires avec membres d'un gang	Influence (de circonstance) Jeune suiveur	Affiliation à un gang. David se déclare influençable

Eddy	22 (3)	6 ^e /1 ^e sec DS à 18 ou 19 ans	3 ans de DS (d)	obtention DES) Aggression par 2 élèves Intimidation	Aggression par pairs Intimidation Pratiques déviantes (consommation de drogue)	Influence, jeune suiveur	Intimidé devenu intimidateur perte grand-mère (élément de protection). A aussi une petite amie qui a décroché.
Francis	19 (1)	3 ^e année sec DS et RS à 14-15 ans	Durée du DS = 2 mois = - 1 an (a)	intimidation (DS et raccrochage en 3 ^e sec),	Intimidation / Isolement (raccrochage suite à relation avec petite amie)	Influence (intimidateurs), <u>jeune non suiveur**</u>	Soutien, encadrement des acteurs scolaires (enseignants, psychologue). Francis a raccroché et a suivi une FPT*
Gérard	24 (4)	4 ^e sec 17 ans (estimé)	+ 3ans (e)	DS (après enseignement aux adultes sans obtention DES)	Fréquentation d'un groupe d'élèves consommateur de drogues et éloigné des pratiques scolaires	Influence, jeune suiveur	Mais influence des amis, Gérard se déclare influençable
Hector	19 (a)	3 ^e sec DS à 16 ans	3ans (d)	Mis à la porte (rue) par mère, Difficulté à suivre le rythme scolaire Précarité sociale	Rupture avec petite amie Désaffection avec amis Intimidation (manipulation) pairs	Méfiance vis-à-vis amis, <u>jeune non suiveur **</u>	cumul de facteurs = relation amoureuse +situation avec amis, pairs +l'école ne le tentait plus (rejet école, lassitude) + précarité

- (1) âge = 19 (3/8 pers) (37,5%)
- (2) âge = 20 (2/8 pers) (25%)
- (3) âge = 22 (1/8 pers) (12,5%)
- (4) âge = 24 (2/8 pers) (25%)

- (a): - 1 an de DS (1 pers) (12,5%)
- (b): 1 an de DS (2/8 pers) (25 %)
- (c): 2 ans de décrochage (1/8 pers) (12,5%)
- (d): 3 ans de décrochage (2/8 pers) (25%)
- (e): + de 3ans de décrochage (2/8 pers) (25%)

20 ans et - : (62,5%); + 20 ans : 37,5%)

- 3 ans de DS : (50%); 3 ans et + de DS : (50%)

La moyenne d'âge du décrocheur

$$- \text{Moyenne arithmétique} = (2 \times 16 + 4 \times 18 + 1 \times 17 + 1 \times 15) / 8 = 136 / 8 = 17 \text{ ans}$$

Le nombre d'années de décrochage au moment où les participants ont été rencontrés variait entre moins d'un an à plus de trois ans.

4.1.11. Synthèse du processus de décrochage au secondaire

À partir des récits de décrochage il a été dégagé pour chaque cas les facteurs de risques suivant différents sphères, caractéristiques personnelles, situation familiale, situation scolaire, facteurs environnementaux, facteurs interpersonnels (vision écologique inspirée de Bronfenbrenner, 1995). Les facteurs de protection clairement apparents sont mentionnés.

La synthèse des facteurs de risque est présentée dans la matrice (tableau 3) ci-après. À la suite de cette matrice sera dégagé un profil de décrocheur type.

Chaque cas a été confronté à au moins cinq différents types de facteurs de risque de décrochage. Cette synthèse permet de préciser des exemples de facteurs de risque propres au vécu de chaque participant. Globalement, on a une bonne appréhension des situations auxquelles sont soumis les décrocheurs tout au long de leur parcours social et scolaire. Au niveau de la situation familiale, c'est surtout le dysfonctionnement familial qui est un facteur prédominant. Les facteurs environnementaux en lien avec les quartiers de résidence ont été peu spécifiés. La situation scolaire fait état de quelques difficultés avec les acteurs scolaires comme des conflits avec les équipes d'enseignants ou la direction. Les facteurs personnels tournent autour des difficultés scolaires mais surtout des problèmes de comportement, voire de déviance en lien avec les relations avec les pairs. Les pairs interviennent dans des situations d'amitié, d'amour ou de d'antagonisme.

Le profil du décrocheur décelé sera utile à garder pour appréhender l'analyse en lien avec nos objectifs de recherche. Rappelons qu'il s'agit de mieux comprendre l'influence des pairs dans le parcours de décrochage scolaire au secondaire selon le sens donné par les jeunes décrocheurs eux-mêmes.

4.1.11.1 Récapitulatif des facteurs de risque de décrochage scolaire dans l'échantillon

Tableau 3: Matrice synthèse des facteurs de risque de décrochage

Participants	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE RISQUE SPÉCIFIQUES	FACTEURS DE PROTECTION
Albert	Situation familiale	Famille dysfonctionnelle : <ul style="list-style-type: none"> - Séparation de ses parents dès son enfance - Père distant - Mère ayant des problèmes d'alcoolisme - absence d'encadrement parental Sœur avec des problèmes de toxicomanie juvénile Déménagement fréquent de la famille → Changement fréquent d'écoles (quasi –annuel)	
	Facteurs environnementaux	Caractéristiques des différents quartiers et régions habités	
	Situation scolaire	Ennui à l'école dès le primaire redoublement	
	Facteurs personnels	<u>Problème de langage</u> dans le jeune âge Problèmes de comportement Désengagement scolaire Consommation d'alcool (et de drogue) Absentéisme	
	Facteurs interpersonnels (Relation avec les pairs)	Socialisation régulière (école primaire) intimidateur (Identification) Affiliation amis punk, hippie (adolescence) Désaffection vis-à-vis des pairs (avant fin scolarité)	
Bruno	Situation familiale	(problématique familiale) <ul style="list-style-type: none"> - Mère travaille beaucoup (encadrement difficile) - Père absent (inexistant) Une sœur plus âgée (relation conflictuelle avec elle dans enfance et primaire)	

	Facteurs environnementaux	A vécu pratiquement dans le même quartier multiculturel	
	Situation scolaire	Conflits avec enseignants (et direction) multiples Renvois scolaires → Changement fréquent d'écoles (dans différents quartiers, secteurs géographiques) (mobilité scolaire) redoublement	
	Facteurs personnels	Problèmes de comportement (de discipline) dès le primaire Réfractaire à autorité / opposition (oppositionnel) Désengagement scolaire Retards, absentéisme, Usager de drogues (marijuana, musch) et d'alcool	
	Facteurs interpersonnels (Relation avec les pairs)	Fort attachement aux pairs dès le primaire Recherche de popularité (auprès filles et garçons) Intérêt pour les filles Amitié de groupe (socialisation de groupe) intimidateur	
Charles	Situation familiale	Les deux parents présents (encadrement parental limité, insuffisant, inefficace)	parents
	Facteurs environnementaux	(habite le même quartier depuis son enfance)	
	Situation scolaire	École des troubles du comportement (au cours du primaire) Redoublement Évitement direction (évitement sanction scolaire)	
	facteurs personnels	Problèmes de comportement dès le primaire (bavardage) Retard, absentéisme Faible engagement scolaire Difficultés scolaire en maths (et autres matières). Consommation cigarette, alcool (bière, alcool fort) et drogue (marijuana)	

	Facteurs interpersonnels (Relation avec pairs)	Fort attachement aux pairs (amis de l'école, du quartier, petite amie) Relation amoureuse («foxage» avec petite amie, ...) Sorties nocturnes avec amis de quartier	Amis proches
David	Situation familiale	Les deux parents présents (encadrement parental limité, dépassé)	Parents Frères et sœurs (imitation de parcours dans son choix d'être représentant école)
	Facteurs environnementaux	A vécu de son enfance et la plus grande partie de son adolescence dans la même région. Déménagement → changement de quartier et changement d'école en secondaire 5 (quartier défavorisé)	
	Situation scolaire	Faible engagement scolaire (primaire), engagement scolaire (3 ^e -4 ^e secondaire), désengagement scolaire (fin secondaire) Classe adaptée 6 ^e primaire/ 1 ^e secondaire Difficultés scolaires (mathématiques)	Représentant (élu vice-président) de son école en secondaire 4
	facteurs personnels	Problème de comportement dès le primaire (bavardage, niaiserie, absentéisme aux cours...) Usager de drogues (consommateur et vendeur) Retards, absentéisme	
	Facteurs interpersonnels (Relation avec les pairs)	Socialisation régulière (écoles primaire, secondaire) Gang, alliance avec jeunes antiscolaires.	
Eddy	Situation familiale	Père et mère distants Absence de soutien parental, affectif décès grand-mère	Soutien grand-mère
	Facteurs environnementaux	(a vécu dans même quartier)	

	Situation scolaire	Conflit avec enseignant (en fin du primaire) - Classe adaptée 6 ^e primaire / 1 ^e secondaire	
	Facteurs personnels	Désengagement scolaire Difficultés scolaires Problème de comportement (fin primaire/début secondaire) Consommation de drogues	
	Facteurs interpersonnels (Relation avec les pairs)	Intimidé/ intimidateur Allégeance (embrigadement) dans groupe de pairs délinquants (vols dans auto ...) Agression par pairs Petite amie (désengagée, décrocheuse, mais hypothèse influence pas justifiée)	
Francis	Situation familiale	Mère toxicomane (atone) Encadrement familial défaillant	Soutien grand-mère
	Facteurs environnementaux	A vécu pratiquement dans le même quartier (primaire, secondaire), quartier «populaire»	
	Situation scolaire	Difficultés scolaires Classe adaptée (spécialisée) 6 ^e primaire/1 ^e secondaire redoublement	Soutien enseignants (primaire, secondaire) Soutien psychologue
	Facteurs personnels	Jeune réservé, Difficultés scolaires	
	Facteurs interpersonnels (Relation avec les pairs)	Intimidation Isolement	Relation amoureuse
Gérard	Situation familiale	Famille dysfonctionnelle (tension familiale) <ul style="list-style-type: none"> - Père et mère séparés dès son enfance - Père distant - Mère droguée Encadrement familial défaillant Vulnérabilité famille →déménagement fréquent →changement fréquent d'écoles	

	Facteurs environnementaux	A vécu dans différentes régions de Québec et quartiers de Montréal	
	Situation scolaire	Redoublement (6 ^e année primaire, 4 ^e année secondaire) Désengagement scolaire Difficultés scolaires (maths, Histoire ...) Absentéisme	
	Facteurs personnels	<u>Problème de langage</u> (en primaire) trouble du comportement sans hyperactivité (refus médication par mère) Conflit avec mère (à adolescence) Consommateur de drogue	
	Facteurs interpersonnels (Relation avec les pairs)	Allégeance à pairs consommateurs de drogues	
Hector	Situation familiale	Rupture familiale - Mère remariée Encadrement maternel faible (rejet par mère, Mise à la rue) - Beau-père distant - Sœurs distantes	
	Facteurs environnementaux	a vécu dans même quartier enfance et adolescence (quartier de classe moyenne); Expérience de la rue, précarité	
	Situation scolaire	difficultés scolaires	
	Facteurs personnels	<u>Problème de langage au début primaire</u> Trouble de l'attention (hyperactivité) Redoublement (début primaire) Difficultés scolaires, difficultés d'apprentissage (maths, anglais ...)	
	Facteurs interpersonnels (Relation avec les pairs)	Manipulation par pairs Rupture avec petite amie Désaffection pairs (amis)	

4.1.11.2. Le portrait type du décrocheur

De l'analyse des huit cas, il ressort certains facteurs qui prévalent dans au moins six cas et lorsqu'on les regroupe on aboutit au portrait suivant, sans nécessairement prétendre à un profil.

Le portrait-type du décrocheur (sans intégration du rôle, de l'influence des pairs) de l'échantillon est un jeune qui :

- A des problèmes d'encadrement familial (famille dysfonctionnelle)
- Est désengagé scolairement
- A redoublé une ou plusieurs classes du primaire et/ou du secondaire
- A des difficultés scolaires dans une ou plusieurs matières
- Est concerné par la consommation de drogues et ou d'alcool
- Est concerné par l'intimidation (ou la violence) en qualité d'acteur ou de victime
- A des problèmes de comportement
- Est issu d'une famille monoparentale
- Est passé par une classe spécialisée
- A été souvent en mouvement (déménagement, mobilité scolaire)
- A une mère qui connaît des problèmes de toxicomanie ou d'alcoolisme
- A eu des troubles du langage et ou des troubles d'attention dans son jeune âge
- Est âgé de 17 ans en moyenne

Il en ressort également quelques facteurs de protection comme la famille (parents, sœurs, frères, grand-mère), les amis, la petite-amie et certains acteurs scolaires (enseignants, psychologues).

4.2. Analyse des résultats

L'approche par les facteurs de risque se dégageant de la littérature scientifique a permis de mettre en perspective leurs liens avec les principaux facteurs de nos données empiriques qui sont en jeu dans le processus de décrochage. Il s'agit des facteurs personnels qui portent, entre autres, sur les problèmes cognitifs, d'engagement et de comportement scolaires. Les facteurs familiaux révèlent des familles dysfonctionnelles, des problèmes d'encadrement et de carence affective. Les facteurs scolaires concernent la scolarisation en classe adaptée, les conflits avec les enseignants, la direction et les autres rapports avec les acteurs scolaires. Les facteurs interpersonnels se réfèrent aux relations avec les pairs.

À l'adolescence, les jeunes développent différents types de relation avec leurs pairs. Les données de notre recherche ont mis en exergue la prévalence de quatre types de relation: la relation avec des pairs usagers de drogues et d'alcool (produits psychoactifs), la relation avec des pairs acteurs ou victimes d'intimidation, la relation avec les pairs dans des amitiés de groupe, la relation avec les pairs dans des relations amoureuses. De plus, ces données ont permis de distinguer deux types de pairs : pairs-connaissances et pairs-amis. Les pairs-amis se décomposent en groupe d'amis, en ami proche (ou bon ami), en meilleur ami et en petite-amie (ou «blonde») (voir annexe 3).

Rappelons que la question principale de recherche est : quelle est la représentation sociale du jeune décrocheur quant au rôle qu'ont joué leurs pairs dans le parcours de décrochage scolaire au secondaire ? Il s'agissait donc d'examiner dans le discours du jeune, le rôle de ce facteur interpersonnel par rapport aux autres facteurs de risque et le rôle de chaque type de relation avec les pairs par rapport aux autres facteurs de risque et plus particulièrement par rapport aux facteurs personnels, aux facteurs familiaux, aux facteurs scolaires et aux facteurs environnementaux.

4.2.1. Représentation du rôle des pairs dans le parcours de décrochage scolaire au regard des facteurs de risque personnels, familiaux, scolaires et environnementaux

Dans la première partie de cette section, il est présenté le tableau 4 qui récapitule les types de relation avec les pairs, les cas qui évoquent explicitement ces types de relation et la chaîne de conséquences manifestes exprimée dans chaque cas. Si les cas n'apparaissent pas dans la matrice, c'est parce qu'ils ne sont pas concernés par la relation observée ou ils ne sont pas exprimés au même niveau, par exemple presque tous les jeunes avaient une copine, mais seuls trois ont parlé explicitement du rôle de leur copine en lien avec le décrochage scolaire.

Comme précisé, les quatre principaux types de relation avec les pairs ont été mis en rapport avec les facteurs de risque de décrochage scolaire.

La présentation se fait sous forme d'argumentaire construit à partir du discours des jeunes. Quelques courts extraits du discours des jeunes sont insérés en italique dans l'argumentaire, les extraits les plus longs sont gardés en retrait dans le texte.

Tableau 4 : Types de relation avec les pairs /cas explicites / chaîne de conséquences manifestes

Nombre de cas concernés	Cas : Conséquences manifestes
(Paires) Amis d'activités déviantes (usage et consommation de drogues et d'alcool)	
6 jeunes usagers de drogues et d'alcool	Albert : consommateur de drogues et d'alcool → absentéisme
	Bruno : consommateur de drogues et d'alcool
	Charles : consommateur d'alcool et de drogues → absentéisme
	David : intégration dans une nouvelle école et nouveau quartier / gang → consommateur et vendeur de drogues → absentéisme → difficultés scolaires
	Eddy : intégration dans nouvelle classe (classe adaptée)/amis délinquants → consommateur de drogues
	Gérard : intégration dans nouvelle école / amis consommateurs de drogues → consommateur de drogues → difficultés scolaires (échec scolaire) DS
	Les autres cas ne font pas usage de produits psychotropes
(Paires) Relation intimidateur - intimidé (relation conflictuelle)	
5 jeunes concernés par l'intimidation	Albert : intimidateur
	Bruno : intimidateur
	Eddy : intimidé / intimidateur → DS
	Francis : intimidé → DS
	Hector : intimidé → DS
	Les autres cas n'évoquent pas la relation intimidé-intimidateur
(Paires) Relations amoureuses	
4 jeunes relatant leur vécu avec leur petite-amie en lien avec leur décrochage scolaire	Charles : décrochage à cause de petite amie
	Francis : raccrochage grâce à petite amie
	Eddy : petite amie décrocheuse
	Hector : décrochage après rupture avec petite amie
	Les autres cas n'explicitent pas le rôle des copines.
(Paires) Amitié de groupe	
2 jeunes ayant beaucoup d'amis et 1 jeune ayant fait allégeance à un gang.	Bruno : recherche de popularité et de reconnaissance → comportement erratique → DS
	Charles : recherche de sociabilité → développement de relations → DS
	David : alliance avec des amis d'un gang (lien avec activité délictueuse, consommation de drogue) → absentéisme → difficultés scolaires
	Les autres cas ne font pas état d'amitié de groupe étendue au sens où on l'entend ici. Il y en a qui ont moins de 3 amis proches.

4.2.2. Relation avec les pairs usagers de produits psychoactifs, drogues et alcool (activités déviantes)

Les pairs qui interviennent le plus souvent lors de ces pratiques d'usage de psychotropes sont les pairs «bons amis» et les pairs «connaissances».

Le discours des participants permet de déceler que plusieurs d'entre eux, ainsi que leurs amis, se trouvaient dans une consommation à risque, dans le sens où ils prenaient régulièrement et suffisamment de la drogue et/ou de l'alcool pour en connaître et décrire les effets. Ce vécu est pleinement exprimé par Albert, Bruno, Charles, David, Eddy et Gérard.

4.2.2.1. Pairs usagers de produits psychoactifs par rapport aux caractéristiques personnelles

Trois niveaux ont été notés : l'âge où le jeune débute dans la toxicomanie (vers l'âge de 13-15 ans); le niveau scolaire (vers la 3^e année du secondaire) et la classe spécifique (la classe d'adaptation scolaire semble être à risque). Les participants n'ont pas détaillé leur première prise d'alcool ou de drogue, mais ils ont mis l'accent sur le moment où la consommation devenait régulière. Albert et Gérard semblent s'être adonnés à l'alcool ou à la drogue vers l'âge de 15-16 ans, Bruno et Charles, vers 16 ans, et Eddy, vers 16-17 ans. David est celui qui semble avoir commencé sa consommation le plus tôt, vers l'âge de 13 ans.

Le début de l'usage des produits psychoactifs peut s'inscrire très tôt sous l'influence des pairs, parfois dès l'entrée au secondaire. C'est ce vécu dont témoignent plusieurs jeunes et qui peut être explicité à travers leurs discours. Beaucoup de participants, 6 sur 8, soit 75%, sont concernés par l'usage de produits psychoactifs depuis le début du secondaire.

Eddy dit que c'est lorsqu'il a été scolarisé dans la classe adaptée, donc au début de son secondaire, qu'il a commencé à fréquenter les pairs délinquants (toxicomanes, voleurs dans les « chars ») et à s'adonner à la drogue (qu'il achètera). De même, David témoigne qu'il a été initié à l'usage de la drogue au cours de sa scolarité dans la classe adaptée 6^e primaire/1^e secondaire. Cette initiation a été faite par un élève plus âgé qu'il admirait, ensuite il a consommé en groupe, puis en individuel. David avoue qu'à l'époque il ne pouvait pas en consommer trop à cause de son éducation religieuse qui constitue une forme de pression sociale.

David : c'est ça, on m'a proposé [de fumer]. Quelqu'un un peu plus vieux, ... et moi je l'admirais un peu parce qu'il niaissait souvent, c'était quelqu'un d'assez comique, c'est ça

là, j'ai commencé, après ça j'ai des amis qui m'ont vraiment influencé pour de bon [de fumer]. Il [ami influent] était plus grand, mais il était dans la classe parce que dans ma classe il y avait, quand j'avais 13 ans il y avait des personnes de 17, des personnes de 16, c'était une classe mélangée. [...] [Je fumais] de temps en temps, moi, vu que je fais quand même partie d'une famille chrétienne, je n'aimais pas trop le fait de trop fumer, je faisais ça quand mes amis fumaient, ...on sortait ensemble. Après, j'ai commencé à faire plus individuel ...

Cette situation du début du secondaire où beaucoup de jeunes commencent à s'adonner à la drogue et la délinquance constitue un tournant dans leur vie. Ce changement est rapporté clairement par un des cas qui a rejeté ces pratiques. Il confirme aussi l'action de sollicitation de certains pairs de l'école ou extérieurs à l'école. En effet, le discours d'Hector explique comment ses amis (amis d'enfance et amis proches) avaient changé au secondaire et qu'il ne les reconnaissait pas. Il n'a pas accepté de rejoindre ses amis, qui avaient suivi des personnes extérieures à l'école, parce que leurs nouvelles pratiques ne correspondaient pas à ses valeurs.

Hector : Mes amis ont été totalement changés par le fait qu'ils sont au secondaire, deux de mes amis que je me rappelle d'eux, mais aujourd'hui je ne les fréquente plus, sont tombés dans les drogues et puis un autre qui a décroché [de] l'école justement avant de rentrer au secondaire parce que ça lui plaisait plus un moment donné l'école.[...] à la fin du primaire lorsque j'ai vu que on pouvait pas trop se fier sur les amis et puis, c'est là où est-ce que en rentrant au secondaire que j'ai vraiment vu ça parce que où lorsque je me suis séparé de mes amis puis je me suis retrouvé un peu tout seul, j'ai suivi mes amis à [école secondaire]. Je suis allé à [école secondaire] parce que c'était loin de chez moi [...], pour aller avec mes amis, et puis vers le milieu du secondaire 1 je me suis retrouvé tout seul parce que mes amis, ben, je les reconnaissais plus, j'avais plus d'intérêt à me tenir avec eux. [...] ils [mes amis] faisaient des choix dans la vie par exemple plusieurs d'entre eux aimaient faire de la délinquance, [...] c'est ça, ils [mes amis] ont suivi d'autres personnes que moi je ne connaissais pas, à l'extérieur de l'école.

On peut noter la capacité critique d'Hector qui a dû gérer plusieurs logiques, qui a fait des expériences avec ses amis et qui se positionne différemment d'eux dans une logique de subjectivation, il veut être sujet de sa vie (Dubet, 2007).

Pour ce qui concerne le style de personnalité ou le caractère, plusieurs jeunes participants se qualifient de petits rebelles, «fouteurs de troubles», turbulents, ce qui traduit leur caractère possiblement agressif voire oppositionnel. *«Non, y a rien à ajouter, même si j'aimais plus [école secondaire], j'étais quand même un petit rebelle, mais j'avais plus de respect pour mes professeurs qu'au primaire.» (Albert); «oui 4^e, 5^e secondaire ...je faisais TOUT ce que je voulais, tu m'énervais, je disais ok, à la pause je vais fumer un joint et puis je revenais en retard,*

voilà!» (**Bruno**). Cette caractéristique semble permanente puisqu'elle se poursuit dans le temps. « *[niaiserie avec les amis] ça a commencé, ...de la 1^{ère} année du primaire à ma dernière année du secondaire [...]...* » (**Bruno**). Par contre, d'autres jeunes se qualifient de timides ou de réservés (Eddy et Gérard) et semblent plus influençables.

Les jeunes sont souvent à la recherche d'identité, de sociabilité et s'allient avec les pairs avec qui ils ont le plus d'affinité : « ..., j'ai eu une petite période de ... où j'étais hippie, j'ai eu ma période punk, HT(?). Il n'y avait aucun punk c'est pour ça que je me suis retrouvé avec les hippies, alors là, oui, petit-à-petit je me suis plus identifié à eux [...] » (**Albert**). Charles explique sa consommation d'alcool par sa jeunesse et l'influence des amis, qu'il considère, après réflexion, comme n'étant pas les meilleurs amis : « [...] On était bien, on était jeune comme, c'était l'influence, tu comprends?... je buvais, après j'allais à l'école et puis j'étais saoul. » ; « [...] Tous les autres amis qui m'ont influencé, ont coulé genre [...] C'était pas les meilleurs amis avant, c'était des amis, juste des connaissances, [...] » (**Charles**).

4.2.2.1.1. Pairs usagers de produits psychoactifs par rapport à l'engagement scolaire

Il est à observer différentes situations qui caractérisent le désengagement scolaire en lien avec les pairs usagers de produits psychotropes. Quelques cas témoignent que l'usage de la drogue ou de l'alcool vient après le désengagement scolaire. Albert devient très désengagé à l'école parce qu'il s'ennuie dès le primaire, il ne voit pas l'utilité des modes d'apprentissage des matières qui sont répétitifs et des contenus de cours qui demeurent peu intéressants. Il a besoin d'apprendre autre chose, d'être confronté à la « vraie vie » à l'extérieur de l'école et cela se passe souvent dans l'interaction avec ses pairs et parfois avec des personnes plus âgées (antisociales et anti-scolaires). En outre, dans sa dernière école, Albert ne développe aucun sentiment d'appartenance avec la communauté scolaire.

Albert : Ouais, c'était différent pour moi, donc ça c'était l'école [nom école] on se mélangeait à chaque cours donc je ne voyais jamais les mêmes gens je ne me suis pas fait d'amis dans les classes, mes seuls amis c'était les gens d'autres niveaux, de différents cours, donc là, j'avais aucun sentiment d'appartenance, je préférais partir en vélo toute la journée pour me promener dans les champs, j'avais plus le goût d'aller à l'école, j'avais pas envie d'être avec tous ces gens-là que je ne connaissais pas, ils ne m'intéressaient pas.

Albert manifeste également une faible aspiration scolaire: *«Avoir une bonne note ça n'a jamais été quelque chose ...tout le monde s'en foutait un peu, admettons que tu passes, c'est correct.»* (Albert). Les bonnes notes n'étaient pas une préoccupation pour lui, ni pour les autres jeunes comme David (bien que ce dernier admirait les personnes qui persévéraient) : *«[...] parce qu'il y a des personnes qui ont des 75 et qui chialent, moi, j'ai un 32, je ne chiale pas, j'ai un 64, je suis content, j'ai passé.»* (David).

Bruno reconnaît l'utilité du savoir, mais ne met pas beaucoup d'efforts dans les apprentissages, il est plus attentif à sa relation avec les autres et il multiplie les activités extra scolaires pour être avec ses nombreux amis sociaux ou antisociaux (déviant). Son désengagement (cognitif) est manifeste, il ne fait jamais ses travaux ni à la maison, ni à l'école, et il n'hésite pas à laisser les cours quand il s'ennuie pour s'adonner à d'autres occupations comme, par exemple, partir fumer avec des bons amis loin de l'école : *«(rires) Oui, le wagon d'un train, une fois tu es tanné tu vas, tout dépend si, si je m'ennuyais, je voulais foxer, on allait dans le wagon, vraiment genre un peu loin, [...] Une fois là-bas, on fumait, on parlait, on riait, ...c'était tellement sympa c'était les plus beaux moments, ...»* (Bruno). De leur côté, Charles et ses amis sont souvent démobilisés lors de la troisième période d'école et ils délaissent leurs obligations scolaires (examens) au profit de séances de forte consommation d'alcool et de drogues : *«à la fin, il y avait des examens de fin d'année, [...] On allait genre 30 min, «ok, on se voit après, ok c'est bon, on va «checker» ..., [...] on commence à boire, on fume, on fumait ..., c'était genre vraiment la cascade.»* (Charles). L'engagement scolaire de David varie au cours de son secondaire et ses amis jouent un rôle différent. Orienté dans une classe adaptée, il devient facilement consommateur de drogue à une période où son engagement et sa réussite scolaires étaient faibles. À la suite de son secondaire 4, David semblait motivé à réussir sa scolarité, mais très vite, cette aspiration se heurte à l'influence des pairs déviants en secondaire 5. Dans une volonté d'intégration dans son nouveau milieu scolaire, il exerce une pratique accentuée d'usage de produits psychotropes au détriment de l'obtention de son diplôme d'études secondaires.

Certains jeunes constatent les conséquences concrètes de l'usage de la drogue sur leur capacité d'apprentissage. C'est le cas de Gérard qui relate les effets de la toxicomanie sur sa mémoire : *«Moi j'avais plus de difficultés dans ces matières-là [physique et histoire] parce que les pots ça a mangé ma mémoire, en histoire il faut faire un peu de politiciens, de personnes qui ont fait l'histoire, la date de leur mort, le nom de leur ..., telle année, telle année, ... la misère.»*

(Gérard). Plusieurs études montrent, d'ailleurs, les effets des produits psychoactifs sur le développement neurocognitif des individus (Gagnon et Rochefort, 2010). Certains de ces jeunes n'avaient pas de désengagement scolaire apparent l'année précédant leur consommation. Eddy a commencé à avoir des problèmes en 5^e année primaire (désengagement cognitif) qui pouvaient passer inaperçus. La situation se poursuit en 6^e année primaire (désengagement comportemental), et s'aggrave en 6^e primaire/1^e secondaire (désengagement cognitif et comportemental). Gérard dit qu'il s'intéressait moins à l'école seulement à partir de la fin de son secondaire 3 : «[...], j'ai eu pas mal de très bonnes notes, ça a été très bien à l'école, pendant longtemps, jusqu'à temps que je commence à foxer à 4^e année au secondaire. [...] pas vraiment là, j'étais moins à l'école [3, 4^e année secondaire].» (Gérard).

Le vécu relaté par les jeunes se rapproche de ce qui est décrit dans des études empiriques.

4.2.2.1.2. Pairs usagers de produits psychoactifs par rapport au comportement

Charles manque les cours pour aller boire, il commence, en effet, par avoir des retards puis à s'absenter pour se soustraire au règlement, à la direction et aux sanctions (~~retenues~~). Sur le chemin de l'école, il rencontre des amis (amis proches), nombreux à ne rien faire. Le désœuvrement les pousse à s'adonner à la bière, puis à des alcools plus forts. Cette consommation occasionnelle s'accroît et devient plus régulière et importante pour que Charles se retrouve saoul ne pouvant suivre le cours. Comme il n'assiste pas à ses cours, Charles manque des informations essentielles et ne peut faire ses travaux, ni passer ses examens, ses difficultés scolaires s'aggravent. En fin d'année, Charles et ses copains organisent leur absence et échec.

Charles : [...] quand j'arrivais en retard comme, une fois tu arrives en retard, tu dois aller voir le directeur [...], il te donne toujours des retenues, ça te tente pas d'aller à l'école. Des fois, je marchais pour aller à l'école, ... et j'avais comme 3 min de retard, ça me sert à rien d'aller en classe, [...], au pire de prendre les notes, j'y vais j'avais des retenues, et là je foxais et j'avais un autre ami qui foxait après, «ok on va foxer». Je m'assois, tu dis rien, on reste là ... Des fois, on buvait, on allait au dépanneur ou à la SAQ, [...] de la bière, de l'alcool forte ... Je parlais, vraiment j'étais trop saoul, on essayait d'agir genre d'une façon pour pas qu'on nous voit, ... le directeur et toute, mais comme des fois il nous voyait, il nous disait ... «ça sent l'alcool ici, viens à mon bureau, viens à mon bureau», [...] à la fin, il y avait des examens de fin d'année, il y avait des cours parfois obligatoires donc on pouvait [facilement partir] on savait que tout le monde était là ... On allait genre 30 min, «ok, on se voit après, ok c'est bon, on va «checker» ..., [...] on commence à boire, on fume, on fumait-..., c'était genre vraiment la cascade. [...] Ben, ma 3^e année c'était plus ça, des conneries comme ça, [...]

Dans le cas de Bruno, le passage à la drogue semble constituer un pas supplémentaire dans l'enchaînement de son mauvais comportement, et cela arrive vers la fin de son parcours, en secondaire 4, après un renvoi de quelques semaines en secondaire 3, un passage au CFA et un retour dans une école secondaire normale, mais éloignée (Bruno dira qu'il est à la campagne). Malgré sa forte mobilité scolaire, Bruno, qui est à la recherche d'expériences nouvelles, disposera de plusieurs produits psychoactifs (marijuana, *musch*) grâce à ses nombreux copains.

Bruno : C'est ça le secondaire, le cercle vicieux où des abrutis [suivent des abrutis], secondaire 2, je ne fumais pas encore, [...] Ensuite secondaire 3...., j'ai eu 3 semaines, là ils m'ont mis dehors, [...] galère. 4^e secondaire, je vais aux [nom école secondaire (hors de Montréal)], j'avais pas de problème particulier ça marchait bien. Je suis allé à [école secondaire] avant d'aller au CFA. [...] ma mère a essayé le CFA, ça n'a pas marché je retourne [école secondaire], là c'est la galère, je fume, je fume, je fume, j'ai même fait du *musch*, (rires), j'ai fait du *musch* à l'école et ouais, j'ai continué à galérer. [...] Non, non, on n'a pas fait, mon ami en avait [du *musch*]. Aucune idée d'où est-ce qu'il a pris, mais j'ai pas dit non, j'ai fumé du *musch*, j'avais envie d'essayer ... j'en ai fait une fois, en fait, j'ai fait cinq fois dans ma vie [avec] différents copains...

Albert rapporte aussi que dans sa dernière école, qu'il n'a pas aimé parce qu'il y avait beaucoup d'individualisme et de cliques, il est allé vers ceux qui lui ressemblaient (punks, hippies consommateurs de drogues et d'alcool, amateurs de fêtes et réfractaires aux pratiques scolaires). La consommation de l'alcool et de la drogue s'inscrit normalement dans les activités qu'il faisait avec ses amis : *«tu dérangeais personne, et puis là j'ai commencé à boire, je buvais beaucoup, il y avait beaucoup plus de partys. [Je buvais] de la bière, parfois du vin, c'est pas mal ça. On fumait quelques pots, il y en a qui fumait plus que d'autres, [...] (Albert).*

Gérard ne connaissait pas de problème de comportement particulier lorsqu'il s'est orienté vers des pairs consommateurs de drogues. Il explique qu'il a commencé à se mettre avec les jeunes consommateurs de drogues pour arrêter d'être sage. Par rapport à sa situation personnelle et familiale (déménagement fréquent), Gérard cherchait supposément des stratégies rapides pour s'intégrer, on peut penser qu'il est allé vers les pairs leaders du milieu mais porteurs d'attitudes négatives. De même David est peut-être préoccupé par la nécessité de s'intégrer rapidement dans un nouveau milieu. Il déclare qu'il est allé avec ceux qui lui étaient ressemblants (David est haïtien, immigrant de la 2^e génération, il s'est retrouvé dans un quartier de Montréal, réputé pour ses difficultés sociales et ses activités délinquantes...). Certains auteurs ont noté, à travers le concept «d'homophile», les proximités physique et psychologique pour expliquer les relations

d'affinités entre amis ((Bidard, 1998); Hernandez, 2012). Les amitiés se forment entre des individus qui se ressemblent sur plusieurs aspects.

L'usage de la drogue et de l'alcool pouvait entraîner d'autres activités délinquantes, comme c'est le cas pour David qui participait à des combats : *«c'était souvent boire ou, ça dépend s'il y avait des batailles-là à faire on les faisait, c'est-à-dire si ..., les batailles c'est on voyait des individus qu'on n'aimait pas trop, on les provoquait» (David)*. David explique également comment la pratique des activités de drogues permet de se faire des amis. Elle apparaît donc essentielle pour une bonne intégration dans le groupe.

David : Ça se passait souvent dans la drogue [pour développer des connaissances]. Dans la drogue, avec un peu de métier (?), durant les études tu récupères les amis, c'est ça que la moitié des jeunes fait, la plupart des jeunes fait que ce soit à Montérégie, que ce soit à Montréal Nord, que ce soit à Québec, c'est vraiment ça qui touche les jeunes. [...] oui, ça [fumer] a eu une influence, parce que rendu au secondaire vu que j'avais déjà ..., quand j'ai déménagé à [nouveau quartier] il y avait des gars qui faisaient ça et puis moi à [ancien quartier] je faisais déjà ça, donc ça nous a reliés un peu plus on s'est mis ensemble [...]

4.2.2.2. Pairs usagers de produits psychoactifs et facteurs familiaux

La plupart des jeunes (Albert, David, Eddy, Gérard) sont de milieu défavorisé et vivent dans une famille dysfonctionnelle. Le chef de famille, en général la mère, occupe des emplois modestes ou ne travaille pas en raison de problèmes personnelles. Sur le plan de l'encadrement parental, on constate que l'ensemble des jeunes de ce groupe ne bénéficie pas d'un encadrement parental fort du fait des divers problèmes des parents. Trois mères sur huit sont confrontées à des problèmes de toxicomanie ou d'alcoolisme. Quatre familles sur huit sont monoparentales, parfois en raison de la séparation de la mère et du père, avec des conflits entre les parents. Enfin, les parents (au moins quatre parents sur six) sont préoccupés par leur situation professionnelle, la précarité professionnelle et la pauvreté. Depuis l'enfance, Eddy manque de soutien et d'affection parentale parce que ses parents sont préoccupés par leur propre vie. De plus, au cours de son adolescence il perd sa grand-mère qui était son principal appui affectif. Bruno est quasiment livré à lui-même car sa mère travaille beaucoup. De leur côté, les parents de Charles et David n'arrivent pas à offrir un support suffisamment efficace pour les éloigner des comportements déviants. *«... mes parents ont été au courant [que je fumais], mais ils n'ont rien fait de plus, ils ne pouvaient rien faire » (David)*.

Il est à noter que l'entourage familial d'Albert est aussi à risque, ainsi sa sœur sera concernée par la consommation de drogues : *«C'était correct, pas pire qu'avant, euh, ma mère avait encore des problèmes de boisson, ma sœur était encore correcte, c'est un peu plus tard qu'elle est vraiment tombée dans la drogue [...].» (Albert)*. Gérard avait des conflits avec sa mère, ce qui l'a obligé à déménager chez son père pour le second cycle du secondaire et il se retrouve dans un autre environnement scolaire. Par ailleurs, cette difficulté familiale et cette grosse mobilité scolaire l'empêchaient certainement de se stabiliser affectivement. De même, Albert et David avaient changé d'école en raison de déménagement familial et étaient en quête d'insertion dans un nouveau groupe.

4.2.2.3. Pairs usagers de produits psychoactifs et facteurs scolaires et aux facteurs environnementaux

La situation à l'école pourrait jouer un rôle dans l'orientation vers des pratiques déviantes. Albert n'aime pas la culture de sa dernière école, il n'apprécie pas ce cadre scolaire et on peut faire l'hypothèse qu'il recherche une meilleure intégration auprès de ses amis consommateurs d'alcool : *«[école] B, j'étais à [nom de la ville], euh, il y avait vraiment une culture différente à l'école, j'ai jamais réussi à m'y faire»;* *«[...] on fumait quelques potes, il y en a qui fumait plus que d'autres heu, [...] c'était l'époque, c'était les premières blondes, les premières soirées au bar [...]. J'avais pas de problème avec ça [être admis dans un bar], donc, c'est sûr j'avais différentes priorités que c'était très très [loin de l'école].» (Albert)*.

Un jeune qui a rejeté l'usage de l'alcool et de la drogue émet une réflexion sur le contrôle plus strict que l'école devrait exercer sur l'usage de ces produits et sur les activités délictueuses : *«j'étais pas moi, une chose que j'ai pas aimé du système scolaire, c'est qu'ils devraient savoir ce que les jeunes apportent à l'école, parce que j'ai déjà vu quelqu'un, un jeune qui apportait une arme, il y a eu un jeune qui amenait de la drogue à l'école.» (Hector)*. En général, l'usage et la consommation de produits psychotropes ne sont pas tolérés et Charles, par exemple, est soumis à des sanctions s'il se fait attrapé saoul. Les autres participants ne font pas état de témoignages sur l'école, la classe ou le professeur en lien avec l'alcool et la drogue.

Le quartier est vécu comme une ressource et comme une protection (Millet et Thin, 2012). Par exemple, Bruno est fier de connaître beaucoup de monde dans son quartier et d'être connu

par de nombreux jeunes qui l'interpellent pour des échanges et on peut supposer que cela se passe également dans l'usage et la consommation de drogues. « [...] *dans mon quartier, mon merveilleux quartier [nom du quartier], je connais tout le monde, j'adore parler au monde et j'adore discuter, «ouais, hé, en forme ..., si tu veux me voir, je vais te donner un ti quelque chose» et puis ouais ...»* (Bruno). C'est donc un fort attachement «symbolique» que le jeune voue à son quartier et à ses pairs (Millet et Thin, 2012).

Certains jeunes habitaient dans des quartiers défavorisés ou fortement concernés par les problèmes de drogues et de délinquance, comme les quartiers de Montréal Nord. D'autres jeunes ont vécu pendant longtemps en région, et ces secteurs semblent être aussi des zones touchées par la question de la consommation d'alcool et de drogues chez les jeunes. David témoigne qu'il faisait l'usage de la drogue dans sa région, de même Bruno a pu découvrir, avec ses amis, d'autres drogues dans son école de «campagne».

4.2.2.4. Synthèse

L'initiation à l'usage de produits psychotropes semble se faire vers l'âge de 13-14 ans par les pairs plus vieux et déviants. La majorité des jeunes était déjà désengagée scolairement, les amis usagers de drogues venaient donc accentuer les problèmes. Certains jeunes ont des difficultés de comportement préalables à leur consommation de drogue et/ou d'alcool. D'autres jeunes sont confrontés plus récemment à des problèmes de discipline. Pour beaucoup de jeunes, le milieu familial présentait un facteur d'adversité avec notamment les problèmes de toxicomanie ou d'alcoolisme de la mère, les déménagements fréquents et les difficultés économiques. Aussi, les pairs usagers de drogues et d'alcool auraient une fonction compensatoire de la famille dans certaines conditions. D'un autre côté, l'école et l'environnement immédiat ne semblaient pas garantir un encadrement fort.

4.2.3. Relation intimidateur- intimidé

La relation intimidateur-intimidé se joue entre les pairs qualifiés de «connaissances», «le monde», «gars», «mecs». Cette catégorie qui n'est pas incluse dans le groupe des amis a été distinguée selon les termes employés par les jeunes et ce qu'ils en disent. Le jeune intimidé parle

des gars qui «donnent des coups», des gars qui «battent» ou des gars qui «agressent»; l'intimidateur décrit par la négative un mec qui «tape sur les nerfs», un mec que l'on «n'aime pas» ou «n'aime pas voir», «personne plate», «gens faible», «bizarre», ou «un loser» par son style vestimentaire ou sa façon de s'exprimer.

La question de l'intimidation apparaît en filigrane dans le discours de nombreux participants (six jeunes participants en parlent). C'est un problème préoccupant dans le cadre des interactions entre pairs. Certains l'avouent directement, d'autres en parlent avec pudeur. Un jeune résume très bien la situation en précisant que soit on est intimidateur ou soit on est intimidé, il n'y a pas de demi-mesure : *«Au niveau des pairs à l'école, c'est vraiment pas compliqué, tu as les cools d'un côté qui font la vie dure aux ... [autres]. [...] maintenant, je vois ..., je trouve ça vraiment triste qu'il n'y ait pas de troisième choix, soit un groupe contre tel groupe.» (Albert).* Aussi, dans l'échantillon de jeunes interviewés, on peut compter trois intimidés (Eddy, Francis, Hector) et trois intimidateurs (Albert, Bruno, Eddy). Paradoxalement un des intimidés (Eddy) est devenu intimidateur pour se défendre. Il y en a qui sont fiers de leurs agissements et d'autres qui éprouvent quelques regrets, mais qui avouent n'avoir pas pu faire autrement. Ceux qui ont subi l'intimidation restent très marqués par cette expérience : *«Ça [intimidation] me faisait peur, on s'en rappelle souvent, on s'en rappelle tout le temps. [...] Surtout quand c'est toi qui intimide quelqu'un après.» (Eddy)*

4.2.3.1. Pairs intimidateurs-intimidés et aux caractéristiques personnelles

Des études montrent que l'âge de la victime rentre en considération, en effet, ce sont généralement les élèves plus jeunes qui se font intimidés (Bélanger, Janosz, Archambault et Riberdy, 2010). Cependant, un des élèves croit qu'il se faisait intimider parce qu'il était plus vieux et sage : *«Primaire, j'étais beaucoup plus vieux, j'étais beaucoup intimidé, j'étais plus un enfant sage qui profitait pas, qui écoutait ses professeurs, donc c'est moi qui mangeait les claques.» (Eddy).*

Les acteurs d'intimidation disposent de caractéristiques comportementales spécifiques. Albert se définit comme un petit rebelle, il serait peut-être réfractaire à l'autorité et oppositionnel envers ses pairs et les adultes. De même Bruno se présente comme un «fouteur de trouble». Il est

à noter que d'autres jeunes comme Charles et David, qui se donnent des profils similaires, n'ont pas mentionné leur implication dans des actes d'intimidation. Les victimes semblent se définir comme des personnes réservées et peureuses qui ne cherchaient pas des problèmes, mais qui subissaient, très tôt, les brimades de leurs connaissances : *«Non, j'étais quand même assez réservé, je disais rien à personne.» (Eddy)*; *«Il [élève qui le battait] [au primaire] était juste plus courageux que moi.» (Francis)*. Compte tenu des informations disponibles, il est à supposer que certains intimidateurs auraient pu paraître différents aux yeux des autres élèves en raison de leur physique, leur niveau scolaire, leur pauvreté ou leur origine ethnique. Par exemple, Hector fait l'objet de railleries par rapport à son physique et son faible niveau scolaire : *«Ben, je trouvais ça un peu difficile, je trouvais ça un peu compliqué genre, les mathématiques, l'algèbre, les nouveaux cours que j'avais, anglais, je voulais, on, plusieurs personnes se vantaient de moi, le meilleur de la classe qui avait son 93, 94, il venait, il venait me voir et me disait on va voir combien tu descends la moyenne aujourd'hui ... [...]» (Hector)*.

4.2.3.1.1. Pairs intimidateurs-intimidés et engagement scolaire

Francis et Eddy confient qu'ils ne voulaient plus aller à l'école parce qu'ils subissaient une forte intimidation depuis longtemps, voire depuis leur primaire : *«Même pas [les notes], j'ai tellement eu de mauvaise [intimidation] à l'autre [nom école] que j'ai pas eu, comment je pourrai dire d'aucune motivation pour y aller, j'ai tellement de bonnes raisons pour m'en aller.» (Francis)*. L'intimidation entraîne, entre autres, la peur, le stress, la tristesse et le repli sur soi. Ces états ne sont pas propices à une implication scolaire réussie. *«Depuis la première année, j'ai été intimidé jusqu'à environ 4e année. Ouais, ça m'a, ça [l'intimidation] m'a affecté beaucoup, je m'en rappelle encore.» (Eddy)*. Francis décrit l'isolement qu'il subit et cette condition le pousse à se replier encore plus sur lui-même : *«c'était moi avec eux [élèves intimidateurs], tout le monde avait sa petite gang sauf moi qui était tout seul. Je me suis renfermé vraiment sur moi-même. Les élèves [m'ont vraiment dégoûté de l'école].» (Francis)*. Cette situation de victimisation se traduit également par des difficultés scolaires et un détachement pour l'école : *«[en 5e année] je commence à être écœuré de me faire taper dessus, c'était fatigant là. Mais mes notes ont commencé à baisser un peu. [...] j'associais plus les études avec le fait de me faire intimider tout le temps ça m'intéressait plus vraiment. [...], j'allais plus jouer dehors, avec des*

amis et tout.» (Eddy). Pour certains élèves ces difficultés pouvaient passer inaperçues aux yeux des parents parce que leurs notes restaient correctes. «Ouais, les notes baissaient un peu, mais j'étais tout le temps dans la moyenne, je passais tout le temps en tout donc, fait que, une fois que je passais mes matières, ils [mes parents] disaient rien.» (Eddy). Cette baisse du résultat scolaire cumulé à d'autres problèmes, notamment de comportement, fait prendre une autre orientation scolaire à un élève qui se considérait comme bon scolaire. «Après ça, ils m'envoient à [nom école secondaire] dans une classe spéciale.» (Eddy).

4.2.3.1.2. Pairs intimidateurs-intimidés et comportement scolaire

Les comportements des intimidateurs commencent très tôt, dès l'école primaire, et se poursuivent tout au long de leur scolarité. *«C'est ça, mais à l'école [primaire] j'ai vraiment écœuré d'autres jeunes, je leur faisais mener la vie misérable.» (Albert). Le comportement intimidateur apparaît comme un moyen de domination et d'intégration : «3^e année [primaire], je dirais que cherchant à être, à m'intégrer dans le groupe, hormis les interactions sociales, je commençais à devenir un peu plus intimidant.» (Bruno).*

Les intimidateurs témoignent qu'ils s'en prenaient à n'importe qui ne leur plaisait pas et sur différents motifs : *«On prenait n'importe qui au hasard, il passait à côté de nous-autres ... il est mal habillé, ..., n'importe qui ...» (Eddy). Les actes se portaient surtout sur les personnes qui ne pouvaient pas se défendre et les jeunes qui avaient déjà un comportement répréhensible le manifestaient sur leurs victimes. «Secondaire quelque chose, collègue français, secondaire 1, ..., je suis en 5^e, 6^e année, j'ai continué mes habitudes de martyriser les gens faibles, pas martyriser, mais niaiser, les personnes stupides, pas stupides, ceux que je n'aimais pas.» (Bruno). Les agressions sont verbales (insultes, manipulation, dénigrement) mais surtout physiques. Parfois les rapports tournent à la confrontation, au combat.*

Au bout d'un certain temps, les intimidés adoptent eux-aussi des comportements violents. Ils peuvent s'en prendre à leur intimidateurs, mais aussi à l'école et à ses représentants. *«J'étais écœuré de me faire tabasser, [primaire]. Je me suis juste rebellé et j'ai commencé à réagir un petit peu et ils [les intimidateurs] ont commencé à me laisser tranquille.» (Eddy). «Pendant un an [au primaire], après ça, je me suis décidé, un moment donné je l'ai pogné [l'intimidateur], [...]» (Francis).*

Certains intimidés excédés peuvent rentrer en conflit avec leur professeur. C'est le cas d'Eddy qui devient réfractaire à l'autorité, ne répond plus aux exigences du professeur et cumule les punitions. Sa représentation de la situation porte sur la responsabilité de l'enseignant.

4.2.3.2. Pairs intimidateurs-intimidés et aux facteurs familiaux

Il est constaté un faible encadrement familial que ce soit chez les intimidateurs ou chez les intimidés. Il est à noter que les jeunes vivent surtout dans des familles monoparentales et que le père est absent ou distant. Les jeunes sont quasi livrés à eux-mêmes et le vécu à l'école n'est pas abordé en famille. *«Elle [mère] n'en parlait pas vraiment [situation à l'école], c'est vrai qu'à ce moment-là, elle s'en foutait un peu.» (Albert); «et puis elle [ma mère] ne se préoccupait pas plus que ça [de mes devoirs].» (Hector).* Les difficultés de comportement à l'école se réglaient parfois de la manière forte (Bruno, Hector) : *«[...], ma mère est une personne très colérique, euh, (silence), elle se fâchait et prenait des décisions que parfois je ne comprenais pas, si je lui disais que je ne comprenais pas elle se fâchait encore plus et là forcément, alors une bonne fessée, [...] ensuite, le lendemain c'est un autre jour, elle m'aime fort et ça recommence.» (Bruno).* De plus, certaines mères étaient confrontées à des problèmes de drogue ou d'alcoolisme et ne pouvaient pas offrir un cadre sécurisant qui redonne confiance au jeune et lui permet de se défendre face à ses agresseurs (cas de Francis).

4.2.3.3 Pairs, intimidateurs-intimidés et les facteurs scolaires et environnementaux

Certains intimidés ont vu leur situation s'améliorer quand ils ont changé d'école, d'autres n'ont pas eu cette chance et se sont retrouvés en prise avec de nouveaux agresseurs. Beaucoup de participants font le constat de l'impuissance des adultes que ce soit les acteurs de l'enseignement ou les parents (Eddy) : *«Depuis la 1^e année, j'ai été intimidé jusqu'à environ 4^e année. [...] mes parents, ils m'ont vu, ils l'ont remarqué, ils sont allés parler aux parents des élèves [intimidateurs], mais ça n'a pas vraiment changé grand-chose. (Eddy).* Par contre, quand il y a plus de surveillance dans une école, le phénomène d'intimidation diminue (Francis). Les règles de l'école, qui s'appuient sur le flagrant délit, ne sont pas toujours comprises par les intimidés. Bien qu'elles visent à éviter les dénonciations calomnieuses, elles paraissent injustes et renforcent

encore le sentiment d'impuissance. *«On me battait, le classique, quoi. [...] je leur ai dit ils [élèves] me faisaient de quoi, ils [direction, enseignants] m'ont dit on peut rien faire si on les prend pas sur les faits. Ils [intimideurs] ont eu une retenue, une fois [...] et puis le lendemain ils ont recommencé.»* (Francis).

Certains actes qui se déroulent à l'extérieur de l'école ou qui sont plus sournois passent inaperçus et restent impunis. Cependant, certains intimideurs ont eu à répondre de faits graves devant la direction de l'établissement : *«Une fois [un intimidé s'est plaint]. Il [le directeur] m'a dit de le [l'intimidé] laisser tranquille. Je l'ai laissé tranquille. Ils [copains] ne l'ont pas laissé tranquille. Ben eux-autres [copains], je sais pas s'ils ont été convoqués là, mais je sais que moi oui [j'ai été convoqué] parce qu'il [l'intimidé] causait ma blonde et que je lui avais pété la gueule.»* (Eddy).

4.2.3.4. Synthèse

L'intimidation par son caractère menaçant et son mécanisme auto-entretenu isole du groupe de pairs. Les intimideurs témoignent qu'ils ne sont pas fiers de ce qu'ils ont fait, mais leurs actes ne semblent pas avoir provoqué leur abandon scolaire. Par contre, les pairs intimideurs ont fait abandonner dans tous les cas surtout quand les victimes n'avaient pas le soutien d'autres pairs, amis ou petite-amie, le soutien de la famille ou de l'école.

4.2.4. Relation amoureuse

Les participants parlent plus fréquemment de petite amie ou de blonde, elle peut être aussi appelée (de façon péjorative) meuf, morveuse, femme (par ou pour le jeune qui se sent plus mature). Cette relation amoureuse procure du bonheur et est vécue intensément et exclusivement : *« je suis plus heureux, plus content de me lever le matin [...]»* (Francis); *« [...] la seule raison et puis le seul ami que j'avais c'était ma blonde [...]»* (Hector); *«dès que j'ai commencé à la fréquenter [ma blonde], c'était vraiment elle [avec qui j'étais le plus souvent].»* (Charles).

Ces relations amoureuses sont de durée variable, trois semaines, un mois, quatre mois ou un an. La relation durerait donc au plus le temps d'une année scolaire. Un jeune a eu une relation qui a dépassé la scolarité secondaire et s'est même transformée en relation en couple.

4.2.4.1. Pairs, relation amoureuse par rapport aux caractéristiques personnelles

Les relations amoureuses dans notre échantillon semblent se nouer vers l'âge de 14-15 ans : «*Je devais avoir 15 ans là, 14-15 ans. [...], c'est sûr que j'étais plus heureux, plus content de me lever le matin-là.*» (**Francis**). «*J'ai commencé à sortir avec [ma blonde] j'avais environ 14-15 ans là.*» (**Eddy**). Les jeunes sont donc au deuxième cycle du secondaire. «*[...] c'était 3, 4, je suis en secondaire 4, après ça, genre à moitié année, genre en mars, février, j'ai une copine [...].*» (**Charles**). «*En secondaire 3, [...], j'ai connu une fille, je suis sorti avec [...].*» (**Hector**).

Parfois, la relation amoureuse a une incidence sur l'état psychique du jeune qui devient plus motivé à réaliser ses activités notamment scolaires. Cette période correspond à une période de transformation physiologique (puberté) et psychique. L'adolescent se sent attiré par les relations intimes.

L'analyse montre que d'autres facteurs personnels autres que l'âge sont à prendre en compte comme, par exemple, la personnalité du jeune, son niveau de maturité, son développement cognitif, identitaire et son sens moral. Les caractéristiques personnelles interviennent donc dans la relation amoureuse.

4.2.4.1.1. Pairs, relation amoureuse par rapport à l'engagement scolaire

En ce qui concerne l'engagement scolaire, les relations amoureuses semblent agir de façon différente selon le jeune. Certains jeunes avouent que cette relation a été la cause de leur abandon scolaire, d'autres jeunes relatent l'effet bénéfique sur leur scolarité. Le cas de Charles est manifeste d'une perte d'assiduité scolaire (manque de cours et d'examen importants) et d'une augmentation de l'absentéisme. Au fil de l'année, son engagement envers la petite amie augmente tandis que son engagement scolaire diminue.

Charles : Non, ... quand elle [ma blonde] avait maths, moi, j'avais comme éducatif, je savais que je passais éducatif, mais elle voulait être avec moi, c'était ma copine, quand j'avais un cours sérieux, elle n'avait pas (?), elle me disait ... de venir avec elle, tu comprends, elle m'a beaucoup influencé, j'ai raté plusieurs cours à cause de ça. Ouais, ouais, ouais, une grosse influence. J'aurais pu faire mon année, mais à cause d'elle et ..., j'ai manqué plein de cours, on a manqué plein de cours ensemble, ... elle était très intelligente ... comme, c'est à cause de moi, les cours qu'elle avait coulés c'était à cause de moi ...

Charles : mais oui, mais oui, elle [ma blonde] avait examen et puis toute, «j'ai pas envie d'y aller», «non, mais soyons sérieux, pas aller à l'examen», «je vais faire en récupération», ça a donné qu'elle a pas faite.

Francis a une représentation positive de sa relation amoureuse qui lui fait retrouver l'estime de soi et le goût de vivre et qui lui permet directement de renouer avec la communauté scolaire. Il faut se rappeler que Francis a sa mère qui est confrontée à des problèmes de toxicomanie et qu'il est quasiment livré à lui-même. Ce jeune adolescent était donc ostracisé par les pairs de son école et il s'était replié sur lui-même.

Francis: Ben, ça avait un bon résultat, parce que là, parce qu'avant de la connaître [ma blonde] j'avais manqué la moitié de l'année, j'étais pas allé pantoute. [Nom école secondaire] 2, je suis allé au 2, je suis allé 1 semaine ou 2, après ça, j'ai foxé pendant 1 méchant bon bout, et puis j'ai commencé à la côtoyer [ma blonde], je suis retourné à l'école, ça a terminé pas mal là. [...] C'était plus la relation avec les autres, j'avais quelques amis, mais c'était pas, c'était pas assez pour me donner le goût de rester, mais je me suis repris, quand j'ai commencé à sortir avec ma blonde, j'ai repris sur moi ...

Il est à noter que l'engagement scolaire (cognitif) reste faible même si ce jeune reprend l'école. Il ne discute pas, par exemple, des cours avec son amie, il ne la sollicite pas non plus pour un appui scolaire ou autre. *«On ne parlait pas d'école [avec ma blonde]. Non, je tenais plus à parler d'école, j'étais vraiment plus allé faire un break, pendant les pauses, pendant le diner, je niaisais avec mes amis, par la suite je revenais chez nous, dès que ma blonde m'appelait, je m'en allais la voir ...» (Francis).*

Aucun des cas ne témoigne d'activités scolaires réalisées avec la petite amie, au contraire les activités sont très éloignées de l'école et Charles dit que sa relation avec sa petite amie l'a complètement fait délaisser l'école sur le plan académique et sur le plan affectif (il a perdu ses amis garçons de l'école). *«Mes copains refusaient de me parler, tu es avec ta blonde, fais tes affaires, il y en avait qui disaient je te comprends, je te comprends c'est ta blonde et puis tout, mais il y en a d'autres, je voulais «chiller» avec eux, mais comme, c'était ma blonde, ... à l'école, j'étais mieux tout le temps avec elle qu'avec eux [...]. (Charles).*

Chez Hector les conséquences de la rupture amoureuse sur l'engagement scolaire sont révélées et il n'est plus motivé à rester à l'école d'autant plus qu'il est confronté à d'autres problèmes notamment d'intimidation. La rupture amoureuse a un effet sur l'état psychique du jeune, sur son engagement scolaire et sur sa motivation.

4.2.4.1.2. Pairs, relation amoureuse par rapport au comportement

Au sens défini de comportement, il semble qu'il n'y ait pas beaucoup de cas typiques. Pour Charles, la relation avec sa petite amie a été l'occasion d'être initié à des pratiques non scolaires comme fumer. Les études montrent que la consommation de cigarette comme l'usage d'autres produits psychoactifs est un facteur de risque de décrochage dans la mesure où ces produits ont un effet néfaste sur la santé physique et psychologique de l'individu (Pica *et al.*, 2013).

Charles : Non, non, ma première cigarette c'était 3, 4, je suis en secondaire 4, après ça, genre à moitié année, genre en mars, février, j'ai une copine et elle fumait et toute, ben là j'ai commencé la cigarette, c'était vraiment elle, avant je ne fumais pas ces affaires-là la, ..., J'avais déjà touché mais j'étais jeune [...], mais elle, elle m'a vraiment faite commencer ça la, genre, elle, on allait en classe, on ne le faisait pas dans l'école et puis toute ..., «Charles vient avec moi, ne va pas à ton cours, s'il te plaît», on va si, on va ça, on va au Carrefour, ok, pour moi c'était ma blonde, ... (?) des fois, je disais non, elle criait et puis toute.

La petite amie incite à manquer la classe, le jeune s'exécute pour lui plaire. Les études dévoilent que les filles feraient plus que les garçons preuve de possessivité et de dépendance dans leur style amoureux (Rondeau *et al.*, 2008).

4.2.4.2. Pairs, relation amoureuse et facteurs familiaux

Comme déjà vu antérieurement, plusieurs jeunes sont confrontés à un encadrement familial défaillant voire inexistant. Dans le cas de Charles, malgré les recommandations de ses parents, il continue à fréquenter ses amis, sa «blonde». On peut penser que bien que ses parents étaient présents l'encadrement familial était insuffisant face aux problèmes à résoudre.

Francis souffre d'un encadrement familial défaillant, inexistant, car sa mère est une toxicomane de longue date. La relation avec sa petite amie fait oublier la toxicomanie et les difficultés de sa mère : *«Ouais, dans le fond avec ma mère ça passait bien parce que tu sais, ... je pensais plus à ça [la toxicomanie de ma mère], je pensais à ma blonde, ce que je ferai demain, à l'école, j'étais avec mes amis, fait que ça allait bien. Ben, elle ça n'allait pas bien, mais je pensais que ça va bien. » (Francis)*. Bien avant la rupture familiale, Hector témoigne qu'il ne bénéficie pas du soutien de sa mère en ce qui a trait au travail d'école. Cette dernière ne semble pas avoir d'intérêt pour ce qui se passe dans la scolarité de son fils : *«Mais je, mes parents, quand*

est-ce que ma mère m'a posé la question comment ça a été à l'école? Qu'est-ce que tu as faite aujourd'hui?» (Hector). La seule personne qui, selon Hector, s'intéressait à sa condition scolaire était sa petite amie et il avait placé toute sa confiance en elle.

4.2.4.3. Pairs, relation amoureuse et facteurs scolaires et facteurs environnementaux

L'école (ou la classe) était le lieu où on pouvait rencontrer sa petite amie, mais c'est aussi l'endroit où on pouvait la perdre et remettre en question sa relation avec l'école. C'est le cas d'Hector qui non seulement vit de la déprime après la rupture avec sa petite amie, mais s'interroge sur l'utilité de l'école et sur ses comportement et vécu scolaires en lien avec les acteurs scolaires.

Hector: En secondaire 3, [...], j'avais quand même de l'intimidation puis je trouvais ça plus vraiment fun, j'ai connu une fille, je suis sorti avec, ..., après un certain temps [elle] m'aimait plus (?) ça s'est fini vraiment mal, alors, c'est là que j'ai décidé de décrocher parce que la seule raison et puis le seul ami que j'avais c'était ma blonde puis la journée où est-ce que j'ai perdu ma blonde je sentais que cette école-là m'avait juste apporté [...] des malheurs.[...] , j'avais tellement pas le goût à aller tous les jours à l'école, croiser le regard de la fille que j'aimais tellement, c'était une personne qui me disait que «ah, c'est pas grave, moi, je suis là pour toi et puis même si tout le monde, même si des gens qui niaient, moi, je t'aime beaucoup» et quand ça a fini ça m'a vraiment brisé le cœur, pas juste à cause de ma relation amoureuse, c'est parce que ça me tentait plus, j'avais plus de volonté, j'étais pas pour y aller, j'allais me faire renvoyer,[...]

La présence de la blonde permet de supporter le milieu scolaire et ses vicissitudes comme le suggère Francis : *«Dans le fond, c'est l'ambiance qui n'était pas la même, il y [nom de l'école secondaire] avait plus de surveillance, j'avais une blonde (rire).»* (Francis) Le vécu à l'école devient plus heureux et le jeune est dans d'autres dispositions propices à une bonne relation avec les autres élèves et avec les acteurs de l'école en général. Si l'environnement scolaire est plus sécuritaire, l'élève appréciera d'autant plus son école (Janosz, LeBlanc et Boulerice, 1998). L'influence de la relation amoureuse sur l'école dépend de la qualité de la relation amoureuse (heureuse ou malheureuse, commencée ou finie).

On sait que les difficultés du quartier d'habitat représentent un des facteurs de risque pour le décrochage. Quel lien y-a-t-il à faire entre ces deux éléments (difficultés du quartier et relation amoureuse)? Les cas ne renseignent pas sur cela. Francis a rencontré sa blonde dans l'un des quartiers qu'il fréquentait. Eddy a connu sa copine dans son quartier de résidence, elle a d'abord

été une amie d'enfance et une amie du quartier. Il semble qu'ils avaient les mêmes conditions de vie, de plus, Eddy est allé habiter chez les parents de sa petite copine. « *J'avais une petite amie en ce temps-là, cette amie pendant qu'on sortait, on a, j'ai déménagé chez elle avec sa mère. Elle [ma petite amie] avait décroché aussi. Ben, c'était une amie d'enfance. [...] j'ai commencé à sortir avec [ma blonde] j'avais environ 14-15 ans là.* » (Eddy).

4.2.4.4. Synthèse

Les caractéristiques personnelles interviennent dans la relation amoureuse. La relation amoureuse rétablit l'attachement scolaire, perturbe l'engagement scolaire ou accentue le désengagement scolaire. La rupture amoureuse semble entraîner un mauvais comportement surtout en l'absence de soutien familial, scolaire ou amical. En cas de difficulté familiale la petite-amie peut avoir un effet compensatoire. L'influence de la relation amoureuse sur l'école dépendrait du stade de la relation et du vécu scolaire. Il semble que ce type de relation peut jouer un rôle dans l'abandon ou la persévérance scolaire selon la situation du jeune, cette hypothèse nécessiterait une étude plus approfondie sur cette variable.

4.2.5. Relation d'amitié de groupe

Les cas plus spécifiques sont Bruno, Charles et David. Bruno avait de nombreux amis d'école et de quartier, des filles et des garçons. Charles fréquentait un groupe d'amis d'école et un groupe de quartier, et David s'était affilié à des amis d'un gang.

4.2.5.1. Pairs, amitié de groupe par rapport aux caractéristiques personnelles

Dans ces cas (Bruno Charles, David), les jeunes sont amis avec presque toute la classe, voire presque toute l'école. Ils disposent de leur groupe spécifique ou ils sont affiliés à un gang. Ce groupe peut contenir au moins une dizaine de personnes ou plus. Ce regroupement se fait souvent sur la base du sexe et de l'ethnicité (par exemple, les noirs, les haïtiens) ou sur la base de valeurs ou d'attitudes communes (par exemple, l'absence de valorisation de l'école).

Aussi, Bruno veut être populaire, Charles est en quête de sociabilité, et David, influençable, recherche à s'intégrer dans un nouveau groupe.

Bruno : des personnes de l'école [me suivent], tous mes amis, [...] une vingtaine [d'amis en 4e secondaire]. [...] 7, 8, [amis dans le wagon]. [...] Étant donné que mon objectif c'était le succès et la popularité, [être populaire] auprès de tout le monde.

Charles : ah, j'avais beaucoup d'amis, j'avais beaucoup d'amis. J'avais comme, toute l'école on se connaissait, parce qu'il y avait les filles, il y avait des gars comme, ils étaient tous amis, donc ... [...] ils [amis] étaient plus proches de moi. [...] On était, les gars on se parlait souvent, on était comme une trentaine, une bonne trentaine-là. Il y avait des noirs, comme noirs on se voyait souvent, souvent on était 15.

Charles : amis, ma mère me disait Charles, «tu as trop d'amis, tu as trop d'amis, blabla», même mes parents le savent, même le soir je sortais, c'était pas les mêmes qu'à l'école, c'était d'autres amis qui habitaient près de chez nous, des fois on sortait. [secondaire 4] je sortais tout le temps, mes amis m'appelaient, on allait soit boire ou soit qu'on allait chiller dans les bars à côté, non pas bars, on regardait des places pour les ambiances, des petites fêtes, tu comprends, on allait toujours là. On sortait, on rentrait tard. ...le soir j'avais pas bien dormi ...

David : [...] je sentais que c'était des personnes qui se connaissaient depuis qu'ils sont en 6^e année, depuis qu'ils sont au primaire, moi, tous mes amis étaient à [nom de la région], donc je devais me mettre à faire comme eux si je voulais développer des connaissances, c'est ça j'ai commencé à faire à la place de terminer mes études. [...] C'était des amis, mais après ça ... hors de l'école, ils faisaient partie d'un gang.

Par ailleurs, David témoigne qu'il ne pouvait pas être ami avec ceux qui n'avaient pas les mêmes comportements et les mêmes pensées que lui, ceux qui valorisaient l'école, qui étaient toujours sérieux et qui faisaient leurs travaux.

David: Ben, J'avais aussi des amis au secondaire, c'était, ..., soit je niaissais avec eux ou soit que quand il fallait faire les travaux on allait échanger, mais la plupart du temps on niaissait. Il y a quelqu'un qui était toujours sérieux, j'en ai connu un, mais ce n'était pas mon ami, je ne pouvais pas être ami avec ce type de personne-là, on n'a pas le même comportement, on n'a pas la même pensée, non je ne pouvais pas être ami, on pouvait juste développer comme des petits liens, quand c'était le temps de se mettre au travail ...

4.2.5.1.1. Pairs, amitié de groupe par rapport à l'engagement scolaire

L'ennui à l'école pousse à rejoindre les amis et *«ils [amis] font des trucs, moi je m'emmerde en classe, alors je vais avec eux, je vais là.»* (**Bruno**). L'expérience des jeunes est diverses, il y a ceux qui continuent à faire leurs devoirs malgré la fréquentation des pairs et ceux qui délaissent complètement la pratique scolaire jusqu'à l'absentéisme. *«[...] C'est des gens qui vont dire là «ok c'est le remplaçant», on foxait, ils [amis] ont commencé à foxer 1 fois, 2 fois, et*

après ça ils faisaient régulièrement, 2 fois par jour, 2 fois, la fin de l'année, des fois ils venaient pas de la une journée.» (Charles).

Cependant, la présence dans l'enceinte de l'école n'est pas signe d'engagement scolaire, l'école est aussi nécessaire pour entretenir sa popularité et/ou sa relation avec le gang. *«C'est ça [le gang], ça ne m'empêchait pas d'aller à l'école, mais ça m'empêchait de travailler avantageusement chez moi, [...]» (David).* De plus, les amis ne valorisent pas l'école ce qui n'encourage pas à y aller. Ainsi, David témoigne qu'il n'a jamais eu le soutien de ses amis : *«j'ai jamais eu d'amis qui m'ont poussé vraiment à aller, «vas-y continue, l'école c'est bon pour toi» (David).*

4.2.5.1.2. Pairs, amitié de groupe par rapport aux comportements

Le témoignage de Bruno montre que la dynamique négative du groupe était valorisée malgré les sanctions scolaires connues.

(Bruno) J'étais plus attiré par les fouteurs de trouble, si ce n'était pas des filles, c'est quand même des fouteurs de trouble, alors je finissais dans un groupe, dans le petit groupe d'haïtiens (rires), les mêmes qui [cite les noms des amis du groupe] ..., on galérait. [...] Au collège français, il y avait un truc qu'on appelait compter les points, chaque erreur que tu fais ... [les erreurs étaient] en retard, devoir non fait, blablabla. Si on a un certain nombre de points, 2, 3, 4, 5... Moi et mes amis, ..., en fait on est les seuls qui ont réussi à se rendre dans les négatifs. Moi, j'étais à -200 quelque chose (rires), mon ami il était à -200 quelque chose, là - 300 quelque chose ...

Cependant, Bruno est conscient que cette dynamique de groupe entraîne une escalade de comportements négatifs qui sont néfastes à une attitude scolaire conforme.

Bruno : je veux passer à autre chose, parce que c'est la même routine, c'est toujours ça, abrutis, un autre abruti, groupe d'abrutis, groupe d'abrutis, une fois ensemble fait des trucs d'abrutis et ceux qui font des trucs d'abrutis ont les conséquences d'abrutis.(il fait un dessin circulaire sur sa feuille et un dessin avec des flèches pour montrer l'évolution et le processus).

De même, Charles est conscient des différents types de comportement pouvant être adoptés : les amis qui avaient un bon comportement et faisaient leurs devoirs, ceux qui avaient de mauvais comportements, mais faisaient leurs devoirs quand c'était le temps et ceux qui étaient toujours dysfonctionnels.

4.2.5.2. Pairs, amitié de groupe par rapport aux facteurs familiaux

Rappelons que nos trois cas typiques, Bruno, Charles et David avaient beaucoup d'amis ce qui entraînait quelques conflits avec leurs parents.

Bruno était populaire, il avait toujours développé de nombreuses amitiés avec des filles ou des garçons. Il témoigne des conflits qui l'opposaient à son unique sœur du fait de leur personnalité et leur différence d'âge. Afin de leur garantir une vie familiale correcte, sa mère travaillait beaucoup et était souvent absente, ce qui lui laissait de larges périodes de liberté pour voir ses nombreux amis, surtout hors de l'école, et réaliser ses diverses aventures.

Charles se décrit comme sociable, aimant les amis et il n'hésitait pas à répondre à leurs nombreuses sollicitations de sorties. Ses deux parents immigrants travaillaient énormément pour assurer sa réussite sociale, ainsi que celle de ses sœurs et frère. Ils essaient beaucoup de le convaincre que ses nombreuses fréquentations étaient préjudiciables à sa persévérance scolaire, mais sans succès. *«[secondaire 4] je sortais tout le temps, mes amis m'appelaient, on allait soit boire ou soit qu'on allait chiller dans les bars à côté [...]. », «Oh oui, ça a fait du bruit chez moi, mon père me grondait [...] ma mère me disait Charles, «tu as trop d'amis, tu as trop d'amis, blabla » » (Charles).*

David apprécie les amis et connaissances qui deviennent indispensables à ses différentes stratégies à plusieurs moments de son parcours scolaire ... *«[...] ils [mes parents] me demandaient qu'est-ce que je voulais faire. Mais rendu à la 4^e année, j'ai commencé à être sérieux, [...] parce que je voulais être le député de ma classe [...] j'avais un bon leadership [...] je me suis dit que je vais l'utiliser pour faire de bonnes choses [...] (David).* Dans son vécu au secondaire 5 et dans sa recherche d'intégration dans son nouveau quartier, les amis prennent une grande place prépondérante en dépit des recommandations de ses parents.

4.2.5.3. Pairs, amitié de groupe par rapport aux facteurs scolaires et aux facteurs environnementaux

Il peut être intéressant de s'attarder sur quelques éléments qui concernent l'école, la classe et l'enseignant. Les quelques données montrent que parmi les cas Bruno, Charles et David, un

jeune en difficulté accepte son orientation scolaire dans une classe adaptée parce qu'il y retrouve ses amis.

David : Ça se passe bien, je fais les cours de 6^e année plus un peu de niveau de secondaire 1, ça se passe bien parce que je vois des amis qui étaient avec moi en 6^e année, ça me permet de faire une continuité sauf ..., au début je me sentais peut-être un peu différent, mais j'ai réussi à accepter, les autres aussi ont accepté qu'ils étaient dans des classes comme ça.

Ce même jeune qui pose problème avec ses amis a su comment développer des stratégies pour avoir les faveurs de la direction de l'école.

(David) : et puis au secondaire j'étais quand même beaucoup plus privilégié parce que, je pense que l'école primaire avait communiqué à mon école secondaire comment j'étais donc, je pense que c'est à cause de ça que j'ai jamais eu de problème, c'est pour ça qu'on me suspendait beaucoup moins, même si je faisais des affaires, je m'excusais ou je parlais, je savais comment parler à la directrice pour qu'elle ait un peu pitié de moi.

David : C'est pas que j'aimais pas trop l'environnement, les profs c'était, j'aimais bien l'école [nom], j'aimais vraiment ça, mais il y avait aussi des influences, j'étais ..., je sentais que c'était des personnes qui se connaissaient depuis qu'ils sont en 6^e année, depuis qu'ils sont au primaire, moi, tous mes amis étaient à [nom ancien quartier], donc je devais me mettre à faire comme eux si je voulais développer des connaissances, c'est ça j'ai commencé à faire à la place de terminer mes études.

David : dans la classe, c'était vraiment des niaiseries de groupe, [...], mais là il y avait beaucoup plus, plus de monde, des gars plus machos que les autres ..., c'était plus, même au régulier qu'en classe spécialisée il y avait beaucoup plus de personnes qui faisaient des niaiseries pour, euh, plus te déconcentrer, pas déconcentrer, mais comme, un peu déranger, déranger l'atmosphère. On était beaucoup plus nombreux à ne pas vouloir avoir la matière surtout si c'était les professeurs qu'on n'aimait pas trop, on n'allait pas dans son cours.

Bruno valorise son quartier qu'il trouve merveilleux en raison de son multiculturalisme et il y compte de nombreux amis, filles et garçons, qui l'interpellent. Cette situation semble lui convenir, lui qui veut être populaire et qui est ouvert aux autres. Charles également se sent bien dans son quartier qu'il habite depuis l'enfance. En plus de ses nombreux amis d'école, il développe des relations soutenues avec ses copains de quartier. Dans ces cas, le quartier apparaît comme un facteur de protection rassurant pour le jeune, mais il est aussi un facteur d'éloignement de l'école dans des pratiques simplement amicales, comme sortir régulièrement le soir et ne pas être en état pour les apprentissages scolaires du lendemain (Charles).

Outre la pression des pairs, le discours de certains jeunes comme David relate la perception négative du reste de la ville vis-à-vis du quartier défavorisé (disqualifié, stigmatisé). Le déménagement du quartier représente souvent une possibilité de rupture avec cette image négative et avec le gang.

David: Non, j'ai déménagé, j'ai déménagé parce que, il y a eu des choses qui se sont passées, là j'ai déménagé il se trouve que c'est un peu mieux vivre, ..., en ce moment j'habite à [nom autre quartier], les amis ne vont pas m'influencer à faire de mauvaises choses, donc j'aurai plus de temps pour étudier, j'aurais plus de temps pour moi ... Ouais, c'est ça, j'ai déménagé, je suis parti, je suis parti vivre un peu plus dans le sud, à [nom quartier] pour un peu m'éloigner aussi ..., je suis plus proche du métro qu'à [non du quartier], donc c'est mieux pour moi, surtout que c'est plus facile de trouver du travail que quand tu dis tu habites à Montréal Nord, sitôt que tu dis que tu habites à Montréal Nord ça fait un peu suspect, si tu dis juste Montréal, c'est plus considéré que Montréal Nord.

Dans leur vision réflexible, les jeunes sont conscients de l'influence du quartier et des amis du quartier. Ils savent que les valeurs du quartier et celles de l'école sont opposées, et ils ont expérimenté des pratiques qui les ont éloignés de l'école.

4.2.5.4. Synthèse

Les caractéristiques personnelles et les normes du groupe s'influenceraient mutuellement. L'amitié de groupe influence l'engagement scolaire selon les caractéristiques personnelles, les difficultés scolaires et la situation sociale du jeune. La présence à l'école n'est pas signe d'engagement, elle peut participer à une stratégie du jeune populaire ou à une stratégie du gang. Le groupe modifie les comportements car le jeune veut se conformer aux pratiques du groupe au risque de s'opposer aux règles scolaires et aux pratiques familiales. Le groupe peut être une fuite face aux difficultés vécues dans la famille et à l'école.

5. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Cette section revient sur les principaux résultats obtenus dans le cadre de l'analyse et les compare aux travaux de recherche existants sur les relations avec les pairs et les principaux facteurs de risque de décrochage. Les apports théoriques vus notamment dans le chapitre cadre théorique et conceptuel sont considérés et enrichis des notions les plus appropriées pour discuter des résultats dégagés.

Les quatre relations et facteurs de risque analysées sont tour à tour discutés sur des aspects principaux en lien avec les objectifs de recherche. La référence aux travaux de recherche pertinents et parfois les similitudes avec des écrits scientifiques réalisés dans d'autres contextes permettent d'accroître la compréhension des principaux résultats,

La dernière partie de cette section fait une synthèse du lien entre les dynamiques relationnelles avec les pairs, les facteurs de risque et le décrochage scolaire. Une matrice globale récapitule les principaux éléments de discussion en accord avec l'analyse et donne la synthèse globale faisant ressortir les points de convergence et de divergence.

5.1. Relation avec les pairs usagers de produits psychoactifs, drogues et alcool

L'usage et la consommation d'alcool et de drogues altère l'état psychique de l'individu et produit des effets variés. Les spécialistes déterminent plusieurs niveaux d'utilisation des produits psychoactifs : l'usage simple, la consommation à risque et la consommation problématique caractérisée (Brunelle, Laventure, Tremblay et Ploude, 2014). Les participants eux-mêmes ont reconnu leur situation à risque, comme nous l'avons décrite dans les pages précédentes (section 5.1.2).

5.1.1. Pairs usagers de produits psychoactifs par rapport aux caractéristiques personnelles

Les statistiques montrent que la prévalence de consommation d'alcool et de drogue est présente chez les jeunes du secondaire, surtout en secondaire 5 et en adaptation scolaire (Pica et *al.*, 2013). Ce comportement n'est pas surprenant chez les jeunes car l'adolescence est une

période de transition, d'expérimentation et d'affirmation de soi (Brunelle *et al.*, 2014). Plusieurs jeunes vont donc expérimenter ces pratiques à ces âges.

Il est à noter aussi que le basculement dans le secteur de l'adaptation scolaire est un moment critique. De nombreuses études confirment cette situation et montrent les effets négatifs des regroupements homogènes en adaptation scolaire (Fortin, Filiault, Plante et Bradley, 2011). La classe adaptée, notamment le regroupement des élèves en difficulté de comportement, n'apparaît pas très bénéfique pour certains jeunes qui semblent devenir plus « à problème ». On sait que de nombreux jeunes orientés dans ce type de classe, outre leurs problèmes d'apprentissage, présentent des problèmes graves de comportement. Des études montrent que la prévalence de consommation de produits psychotropes double chez les élèves présentant des troubles du comportement (Lavature et Boisvert, 2009 cités par Brunelle et al, 2014).

Pour ce qui concerne le style de personnalité ou le caractère, on a pu dégager deux profils de jeunes : rebelle (inadapté, trouble du comportement) et réservé (passif, discret) (Janosz 2005; Fortin *et al.*, 2004).

Il existe des cas précoces, mais le début de la toxicomanie et de l'alcoolisme juvéniles se situerait vers l'âge de 15 ans au cours du second cycle du secondaire pour cumuler en fin de secondaire comme le rapportent les études dans ce domaine (Pica et al., 2013). Les élèves déjà en difficulté et les élèves du secteur de la formation adaptée semblent plus à risque du fait de leur personnalité difficile et de leurs problèmes personnels. La consommation se ferait sous l'influence de pairs surtout plus âgés. La consommation et l'alliance à des pairs déviants s'inscrivent dans les changements physiologiques et psychologiques inhérents à la période de l'adolescence. Le jeune éprouve le désir d'appartenance au groupe de pairs, le désir d'identification et le besoin d'expérimentation et de prise de risque. Cependant, certains jeunes (rebelles, oppositionnels), appuyés ou non par leurs amis, peuvent être confrontés à un usage excessif non contrôlé des psychotropes alors que d'autres jeunes n'adopteront aucune de ces pratiques.

5.1.1.1. Pairs usagers de produits psychoactifs par rapport à l'engagement scolaire

Les études tendent à montrer qu'il existe trois trajectoires de la conduite délinquante ou déviante. La trajectoire de la conduite délinquante commune fait ressortir une activité délictueuse occasionnelle qui se manifesterait vers le milieu de l'adolescence. La conduite délinquante

transitoire qui peut porter sur une variété d'actes délinquants, mais se limitera qu'à la période de l'adolescence. La conduite délinquante persistante qui se manifeste tout au long de la vie de l'individu appartenant à cette catégorie (LeBlanc et Morizot, 2000). Le Blanc et Morizot (2000), dans une recension critique des écrits sur le rôle des pairs dans l'émergence et le développement de la conduite délinquante (dont la consommation de psychotropes), examinent les différents modèles théoriques proposés. La perspective interactionniste, très courante, aboutit au fait que l'effet d'affiliation à des pairs déviants se ferait sous la forme d'un processus de facilitation. Les études récentes montrent qu'il existerait un modèle différentiel qui tend à prouver que les pairs déviants produiraient une influence différentielle selon la trajectoire de la conduite délinquante de l'individu. Par exemple, l'affiliation à des pairs délinquants serait importante dans l'émergence et le développement de la conduite délinquante transitoire. Les effets de certains facteurs de risque sociaux et familiaux ainsi que la continuité des caractéristiques individuelles seraient prépondérantes pour la conduite de la délinquance persistante (Le Blanc et Morizot, 2000).

L'engagement évolue négativement au cours du parcours scolaire. Beaucoup de jeunes étaient déjà désengagés quand ils ont commencé les drogues et autres produits, et ce pour différentes raisons : ennui, faibles aspirations scolaires et Les jeunes désengagés scolairement (désengagement préalable) sont plus susceptibles d'essayer l'alcool, les drogues et d'accepter les sollicitations des pairs (Vitaro et Caron, 2000); cette situation dépend aussi du contexte comme la nécessité d'intégrer un nouvel environnement. Certains jeunes ne vivaient pas de désengagement (fort) avant leur consommation de drogues (désengagement consécutif), mais la rencontre avec les pairs déviants les fait basculer surtout lorsque les problèmes personnels se conjuguent avec d'autres difficultés. Les théories mettent l'accent sur le modèle interactionniste, l'association avec des pairs déviants favorise la déviance par le processus de facilitation. Le modèle de prévention différentielle tend à prouver qu'il convient également de prendre en compte les caractéristiques individuelles et le parcours individuel de délinquance (Le Blanc et Morizot, 2000).

5.1.1.2. Pairs usagers de produits psychoactifs par rapport au comportement

C'est après l'école que les pratiques déviantes se déroulent, mais le plus souvent les jeunes manquaient l'école pour aller fumer ou boire. Il est à noter que les jeunes pouvaient associer les deux produits. Ces pratiques se font en général en groupe avec leurs amis proches.

L'usage et la consommation d'alcool et de drogues sont plus un comportement en groupe de pairs pour socialiser, s'amuser, découvrir et expérimenter. Ces pratiques éloignent de l'école et entraînent des retards et des absences qui eux-mêmes expliquent la perte de notions scolaires, les difficultés scolaires, l'échec, et les comportements disciplinaires, le processus est cumulatif. Les retards entraînent des absences, l'oisiveté et les pratiques déviantes avec les pairs. La peur de sanction pousse à des stratégies d'évitement, des problèmes de comportement, des difficultés scolaires et l'échec.

Activité drogue → absence → perte de notion → échec → problèmes de comportement
→ absence → oisiveté → drogue

Retard → absence → oisiveté → alcool/droque → sanction → stratégie d'évitement / problème de comportement → échec

Ces logiques tiennent lorsqu'il n'y a plus le sentiment d'utilité scolaire.

Lorsque les comportements disciplinaires existent déjà, le jeune (hyperactif, troublé) cherche toujours à en faire plus, il est déjà associé à des pairs déviants et l'usage de produits psychoactifs représente un acte de plus, mais il s'agit d'aller plus loin comme augmenter sa consommation ou essayer d'autres produits. Certains jeunes qui n'ont pas de problème de comportement, mais qui s'associent à des pairs délinquants dans une recherche d'intégration rapide au milieu, se retrouvent pris dans l'engrenage.

Comportement disciplinaire → recherche d'évasion → activités drogue/alcool multiples + activités délinquantes → absence → échec

Absence de problème de comportement disciplinaire / Recherche d'intégration
→ association à pairs déviants → activité délinquante / drogue → absence → échec

5.1.2. Pairs usagers de produits psychoactifs et facteurs familiaux

De nombreuses études et recherches sur plusieurs années ont démontré que les dynamiques familiales étaient un facteur de risque important dans les conduites délinquantes et

notamment l'usage et la consommation d'alcool et de drogues à l'adolescence. Parmi ces facteurs, les auteurs recensent les conflits entre les parents, la mauvaise gestion familiale (manque de surveillance et de supervision parentales, discipline dure et punitive), les mauvais traitements pendant l'enfance, une grande fratrie, des membres de la famille au comportement antisocial et un statut socioéconomique faible (Brunelle *et al.*, 2014; Day et Wanklyn, 2012; Gagnon, H. et Rochefort, 2010; LeBlanc et Morizot, 2000).

Dans certaines études, la fratrie apparaît comme un facteur de risque de pratiques déviantes. Les auteurs montrent que l'environnement familial avec des membres de la famille usagers ou favorables aux produits psychoactifs faciliterait la consommation (Gagnon et Rochefort, 2010).

Les jeunes sont majoritairement issus de familles défavorisées, ils doivent lutter avec l'adversité du milieu : séparation des parents, consommation de produits psychoactifs chez la mère, difficultés socioéconomiques de la famille et encadrement familial défaillant. Or, les dynamiques familiales négatives sont un facteur de risque majeur dans les pratiques déviantes de consommation d'alcool et de drogues. La vie familiale chaotique, la mobilité de la famille, les conflits intrafamiliaux (à l'adolescence), la fratrie à risque, la pauvreté et le milieu socioculturel n'aident pas.

Dans tous les cas relatés les propositions empiriques ou théoriques sont confirmées concernant les risques présentés par la famille. Dans tous ces cas les pairs déviants auraient un rôle compensatoire de plusieurs faiblesses familiales, et ce, sur plusieurs plans physique, affectif et social. De plus ces faiblesses familiales mènent à un manque d'encadrement, principalement cause des troubles de comportement et du désengagement.

5.1.3. Pairs usagers de produits psychoactifs et facteurs scolaires et facteurs environnementaux

Les normes à l'école, la tolérance à l'égard de l'usage des produits psychoactifs pourraient favoriser une consommation excessive de ces produits (Gagnon, H. et Rochefort, 2010).

Il est à noter la réglementation en vigueur dans la société qui ne dissuaderait pas les jeunes dans leur pratique. En effet, les participants interrogés ne semblent pas avoir eu du mal à

se procurer de la drogue, leurs amis en avaient et en apportaient à l'école, certains en vendent dans l'établissement ou dans le quartier. Les jeunes ne font pas état non plus de difficultés pour se procurer de l'alcool, alors qu'ils avaient tous moins de 18 ans à cette période, ils allaient en acheter au magasin du coin.

L'école devrait garantir un espace normal de socialisation, d'étude et d'épanouissement personnel, surtout en milieu défavorisé. Certains jeunes qui n'aiment pas leur cadre scolaire recherchent une meilleure intégration auprès d'amis déviants. Le réseau de sociabilités dans le quartier apparaît aussi comme une compensation de l'absence de capital scolaire (Millet et Thin, 2012). De plus, l'absence de contrôle strict des normes de l'école serait propice au développement de pratiques déviantes avec des pairs antisociaux, or, des règles plus strictes décourageraient ces pratiques et surtout fourniraient un encadrement plus sécurisé au jeune non consommateur de psychotropes. Par ailleurs, les quartiers défavorisés sont considérés comme un facteur de risque de fréquenter des pairs déviants et de s'adonner à l'usage et à la consommation de drogues et d'alcool. Pourtant, le jeune perçoit son quartier comme un lieu de ressource et de protection. Mais, ce ne sont pas tous les jeunes confrontés à ces risques liés à l'école et à l'environnement qui s'allient à des pairs déviants. Il semble que d'autres éléments sont à prendre en compte.

5.2. Relation intimidateur- intimidé

5.2.1. Pairs intimidateurs-intimidés et aux caractéristiques personnelles

Les études montrent que les élèves victimisés le sont souvent sur la base de trois types de critères : leur statut social, leurs besoins particuliers (taille, handicap ...) et leurs orientations sexuelles (Roberts et Bélair, 2009). Chez les enfants et les adolescents, les marqueurs du statut social seraient l'aspect vestimentaire, les accessoires, l'appartenance à des groupes sociaux valorisés par les adultes et les pairs, comme, par exemple, les sportifs. Les besoins particuliers seraient les troubles physiques ou mentaux. Les élèves à risque sont souvent ceux qui vivent un isolement social, des changements fréquents d'école et des carences sur le plan des habiletés sociales, ceux qui désirent fortement s'intégrer et qui sont sans défense, et ceux qui sont considérés comme différents (Roberts et Bélair, 2009).

Selon les mêmes auteurs, les intimidateurs ce sont souvent des jeunes qui ont besoin d'être en contrôle par manque d'assurance ou par désir de pouvoir. Ils usent de pouvoir physique ou psychologique, ils ont une forte propension à l'agressivité et ils veulent montrer leur supériorité physique. Certains intimidateurs disposent de faibles habiletés verbales et relationnelles.

D'autres auteurs ont trouvé également que les élèves du secteur de formation d'adaptation scolaire représentent une plus forte proportion de victimes. Cette situation s'expliquerait par la prévalence des problèmes émotionnels et de comportement chez ces jeunes (Bélanger, J. *et al.*, 2010; Reiter et Lapidot-Lefler, 2007).

Les caractéristiques personnelles (caractère timide, caractère oppositionnel) joueraient un rôle dans la relation intimidé-intimidateur. Les relations intimidé-intimidateur viendraient exacerber les caractéristiques personnelles et accentuer les risques d'abandon scolaire.

Plusieurs études montrent que les élèves qui font l'objet d'intimidation deviennent désengagés scolairement, adoptent des conduites d'évitement de l'école, ont un fort absentéisme (Blaya, 2010) et sont confrontés à l'échec scolaire. L'intimidation a des effets négatifs sur l'engagement scolaire pendant plusieurs années et les actes d'intimidation sont un puissant prédicteur du décrochage scolaire à la fois pour l'intimidé et pour l'intimidateur (Roberts et Bélair, 2009).

L'intimidation a des répercussions sur l'engagement scolaire, la motivation et la fréquentation scolaire mais également sur l'état psychologique des acteurs à court, moyen et long terme.

La dynamique de la dyade intimidateur-victime mène au désengagement scolaire surtout pour l'intimidé, les intimidateurs semblent déjà ressentir peu d'attachement pour l'école. Cette relation désavantage l'intimidé sur le long terme et aboutit à une condition scolaire irréversible, l'échec et l'abandon scolaires.

Les stratégies des intimidateurs ne sont pas si fortuites que cela, les comportements sont faits pour atteindre des objectifs précis comme dénigrer, isoler ou différencier la victime (Roberts et Bélair, 2009).

Des recherches sur l'agressivité réactive montrent qu'en général le développement de ces conduites relève du modèle de «frustration-agression» (Bowen *et al.*, 2000).

Les situations décrites dans la section précédente (section 5.1.3) rejoignent la littérature (Bowen *et al.*, 2000; Roberts et Bélair, 2009) qui fait état du fait que les auteurs d'actes d'intimidation ont des problèmes comportementaux dès le jeune âge. Chez certains intimidés, les difficultés se cumulent : l'intimidation entraîne la révolte, les problèmes de comportement, les conflits avec les autres élèves et avec le professeur, et l'aggravation des difficultés scolaires.

5.2.2. Pairs intimidateurs-intimidés et aux facteurs familiaux

Le manque d'engagement parental et le manque de soutien constituent des facteurs de risque liés à l'intimidation (Hong et Espelage, 2012, cités par Gosselin *et al.*, 2004). Dans ce contexte, certains enfants développent de faibles habiletés sociales qui font qu'ils ne peuvent pas se défendre face aux agressions. D'autres acquièrent une faible estime de soi, ce qui fait que la seule relation développée avec autrui est l'agressivité. Par ailleurs, la fréquence élevée d'interactions coercitives et les mauvais traitements représentent un facteur de risque de victimisation par les pairs (Hong et Espelage, 2012, cité par Gosselin *et al.*, 2014). De plus, les enfants exposés fréquemment à la violence parentale (conjugale ou maltraitance envers les enfants) peuvent devenir intimidateurs ou victimes d'intimidation (Gosselin *et al.*, 2014).

Les situations relatées vont dans le même sens que la littérature consultée sur la question. Les familles qui sont incapables de soutenir l'adolescent ne peuvent pas jouer un rôle favorable auprès des intimidateurs ou des intimidés. Ces situations ont des effets sur le développement comportemental, cognitif et affectif de ces jeunes et sur leur mode de relation avec autrui.

5.2.3. Pairs, intimidateurs-intimidés et les facteurs scolaires et environnementaux

Des recherches soutiennent que le fait d'habiter un quartier insécure et violent constitue un facteur de risque de violence perpétrée ou subie chez certains jeunes. Les environnements où les actes délinquants sont tolérés sont également à risque. Cette situation serait aggravée par le manque de supervision parentale ou par l'influence négative des pairs déviants notamment (Hong et Espelage, 2012 cités par Gosselin *et al.*, 2014). Dans un environnement hostile, l'individu prédisposé à la violence risque de devenir plus agressif, et celui qui est en difficulté personnelle ou familiale peut se sentir plus vulnérable.

Un faible attachement à l'école, un faible sentiment d'appartenance et de sécurité à l'école constitueraient des risques tant pour les acteurs que les victimes d'intimidation. Les intimidateurs pourraient développer des actions violentes comme mode relationnel avec les autres. Les intimidés se sentiraient encore plus en insécurité dans de tels contextes (Gosselin et al., 2014).

Victimes et agresseurs habitent en général dans le même quartier et se rencontrent sur le chemin de l'école. Certains jeunes se faisaient intimidés à l'intérieur de l'école et à l'extérieur. Les intimidateurs n'hésitaient pas à poursuivre leurs victimes hors de l'établissement scolaire.

5.3. Relation amoureuse

Des études montrent que la relation amoureuse a des effets sur l'état *psychique* de l'individu et sur ses activités, elle le fait se sentir mieux dans sa peau, se sentir plus heureux, plus fort, plus capable (Rondeau, Hamel, Guillon, Fernet et Tremblay, 2008). Des études exposent également que la rupture amoureuse risque d'avoir des répercussions sur le plan scolaire (résultats, attitudes ...), car la rupture entraîne la perte de l'estime de soi, des comportements destructeurs et suicidaires, le sentiment d'abandon, la déprime ... (Bélanger, J.-A. et Trottier, 2000).

L'amour est défini comme «un état de stupéfaction lié à un engagement profond envers une autre personne.» (Vander Zanden, cité par Rondeau et al., 2008). Les relations amoureuses remplissent chez les adolescents plusieurs fonctions de socialisation hétérosexuelle, de reconnaissance par les pairs, d'affirmation d'identité sexuelle, et d'expérimentation sexuelle (Rondeau et al., 2008).

5.3.1. Pairs, relation amoureuse et caractéristiques personnelles

L'étude de Pica et al., (2013) a documenté les relations amoureuse des jeunes, on y apprend que lorsque l'on considère l'ensemble des relations amoureuses chez les jeunes qui fréquentent une école secondaire, on voit que 72% des garçons du secondaire ont eu une relation amoureuse sur leur période de scolarité. Ces relations amoureuses apparaissent dès la première année du secondaire : 43 % des jeunes en secondaire 1 déclarent en effet être sortis avec un

garçon ou une fille dans les 12 derniers mois. Cette proportion augmente graduellement et atteint 50% des jeunes en 3^e secondaire et 61 % des jeunes en 5^e secondaire (Pica et *al.*, 2013).

Il semble qu'il y ait un lien entre relation amoureuse et engagement scolaire, mais il est difficile de dire si c'est un lien cause / conséquence. Les difficultés amoureuses viennent exacerber la situation scolaire difficile du jeune. Parfois, quand le jeune est désengagé la relation amoureuse accentue le désengagement. D'autres fois, le jeune étant désengagé, la relation amoureuse aide à un rattachement scolaire. Enfin, le jeune ne connaissait pas de problème de désengagement scolaire et celui-ci apparaît avec la relation amoureuse parce que le jeune est moins disponible pour l'école. Dans l'échantillon, la relation amoureuse a eu ces différents effets négatifs sur l'engagement scolaire.

La relation amoureuse peut avoir un effet sur le comportement. La rupture amoureuse peut avoir une influence sur le comportement, certains jeunes déprimés peuvent poser des actes irréversibles (violents, déviants), d'autres jeunes en peine d'amour peuvent rester dans leur coin, s'isoler ou être passifs surtout en l'absence de soutien parental, de présence d'adultes significatifs ou de soutien d'autres jeunes.

5.3.2. Pairs, relation amoureuse par rapport aux facteurs familiaux

Au vu des différentes expériences relatées par les participants de l'échantillon de l'étude, on peut penser que du fait des difficultés familiales, la petite amie devient un support affectif et moral qui permet de compenser les carences affectives du jeune et l'aide à surmonter les obstacles liés à sa vie personnelle et à sa scolarité. Rappelons aussi l'âge de ces jeunes et leur faible maturité qui pourraient expliquer l'exacerbation de leur besoin émotionnel.

5.3.3. Pairs, relation amoureuse par rapport aux facteurs scolaires et environnementaux

L'école est un espace de socialisation et de relation de différents ordres, d'amitié, d'intimité. Dans certains cas, les acteurs, l'environnement physique et les conditions de vie dans l'établissement scolaire contribueraient au bien-être du jeune et faciliteraient ses relations avec

autrui, ainsi que ses relations amoureuses. Le quartier est aussi un lieu de proximité où des relations se nouent normalement (Claes, 2003; Millet et Thin, 2012). Soulignons que les jeunes sont plutôt de mêmes conditions sociales et économiques. Le quartier demeure un espace de ressources, de protection et d'affinités.

5.4. Relation d'amitié de groupe

Les amitiés de groupe sont souvent définies par le nombre de participants au groupe. De ce fait (certains) les auteurs distinguent généralement deux types de groupe en fonction du nombre de membres et du rôle social. Les groupes primaires ou «cliques» sont composés de trois à neuf membres et les groupes secondaires (bandes) comprennent quinze à trente membres. En principe, les cliques plus confidentielles et rassurantes se fondent dans les groupes plus larges et conformistes (Hernandez, 2012). Outre le réseau d'amis intimes composé en moyenne de quatre personnes, Cotterell (2007) définit deux autres niveaux de relation, le réseau d'échange ou de copains (vingt personnes en moyenne) et le réseau des interactions (quarante personnes en moyenne). Le groupe secondaire ou le réseau de copains seraient en jeu ici. Les jeunes investissent le groupe pour trouver leur épanouissement, leur identité et la reconnaissance des pairs.

5.4.1. Pairs, amitié de groupe et caractéristiques personnelles

Les caractéristiques personnelles joueraient un rôle dans l'amitié de groupe. Les amis de groupe joueraient un rôle sur le caractère personnel dans le sens où les normes du groupe doivent être intégrées voire absorbées pour devenir un autre soi comme les autres (Pasquier 2005, cité par Hernandez, 2012).

La fréquentation du groupe de pairs et le désir d'être avec son groupe semblent aller à l'encontre d'un engagement scolaire fort notamment dans la volonté de suivre le cours ou de faire les travaux de classe (le métier d'élève) (Perrenoud, 2004). L'absentéisme répété contribue au désengagement et au cercle vicieux du travail scolaire non fait.

Certains jeunes ne sont pas gênés par cette amitié de groupe, ils sont suffisamment indépendants pour ne pas se laisser influencer. Par contre, pour d'autres jeunes, le fait d'avoir beaucoup d'amis ne favorise pas l'engagement scolaire. Les problèmes scolaires comme l'ennui poussent vers les activités hors de l'école avec les amis. La fréquentation d'amis absentéistes aggrave le désengagement scolaire. L'absentéisme témoigne du désengagement scolaire, mais la présence à l'école n'est pas signe d'engagement. L'activité du jeune populaire ou l'activité du gang nécessite parfois la présence à l'école.

Le groupe change les comportements car le jeune veut se conformer aux pratiques du groupe. On peut penser que cette recherche de conformité va passer par une opposition aux règles scolaires se traduisant par des niaiseries, des indisciplines, des désobéissances comme ont témoigné plusieurs jeunes de notre étude.

5.4.2. Pairs, amitié de groupe et facteurs familiaux

À l'âge de l'adolescence, les jeunes délaissent normalement un peu la famille pour se rapprocher des pairs. Les études (Claes, 2003) montrent que les jeunes qui ont des problèmes dans leur famille ont tendance encore plus à rechercher l'amitié des pairs et la socialisation de groupe. Plusieurs jeunes qui manifestent un penchant pour le groupe sont soumis à un encadrement parental faible. La structure de la famille et la composition de la fratrie semblent avoir de l'importance également. Les valeurs familiales ou de la communauté sont supposément à prendre en compte. Il est à noter que les cas sont issus d'une communauté minoritaire où les bandes d'amis sont valorisées, la présence de grands frères ou de parenté est considérée comme aidant pour s'insérer dans la vie que ce soit scolairement, professionnellement ou autre.

Si le jeune souffre de problèmes familiaux, il aura tendance à chercher une échappatoire et se rapprocher d'avantage de ses amis et du groupe. Inversement les normes du groupe peuvent rentrer en contradiction avec les pratiques familiales et exacerber les problèmes. (Dubé, Julien, Bouthilier, Lebeau, Bélanger et Hamelin, 2004).

5.4.3. Pairs, amitié de groupe et aux facteurs scolaires et environnementaux

Outre leur désir de s'intégrer au groupe, les jeunes vivent des conflits entre l'école et le groupe d'amis, ils veulent s'intéresser à l'école et dans un même temps ils souhaitent intégrer le groupe (Millet et Thin, 2012). Ces auteurs montrent comment certains jeunes sont tiraillés entre scolarisation et socialisation juvénile. Il y a une sorte de «concurrence entre scolarisation et l'entre-soi du groupe de pairs» (p281). Millet et Thin parlent de jeunes de banlieues d'une grande ville, on pourrait ajouter les jeunes de communautés minoritaires qui sont écartelés entre les valeurs véhiculées par leur communauté et les valeurs de l'école (Potvin et Leclercq, 2010).

Dans la classe, le groupe représente une force pour les élèves et ils n'hésitent pas à faire des perturbations de groupe pour empêcher la tenue du cours. De plus, quand tous les amis se retrouvaient dans la même classe adaptée, l'évitement des apprentissages était généralisé (et le cours ne pouvait pas avoir lieu). Millet et Thin (2012) expliquent comment les élèves en difficulté et de milieu défavorisé font éclater les situations scolaires. Certains élèves défavorisés «ne sont pas rentrés dans les logiques scolaires» (Millet et Thin, 2012) ou du moins ils ont une autre logique scolaire, qui repose plus sur le côté pratique des choses (ce qui fait sens pour eux), construite et véhiculée par la socialisation familiale et/ou amicale.

Le jeune, en qualité de sujet social dans une logique d'action stratégique, déploie les conduites les plus avantageuses pour lui en fonction de ses objectifs, ressources, intérêts et position (Dubet, 2007).

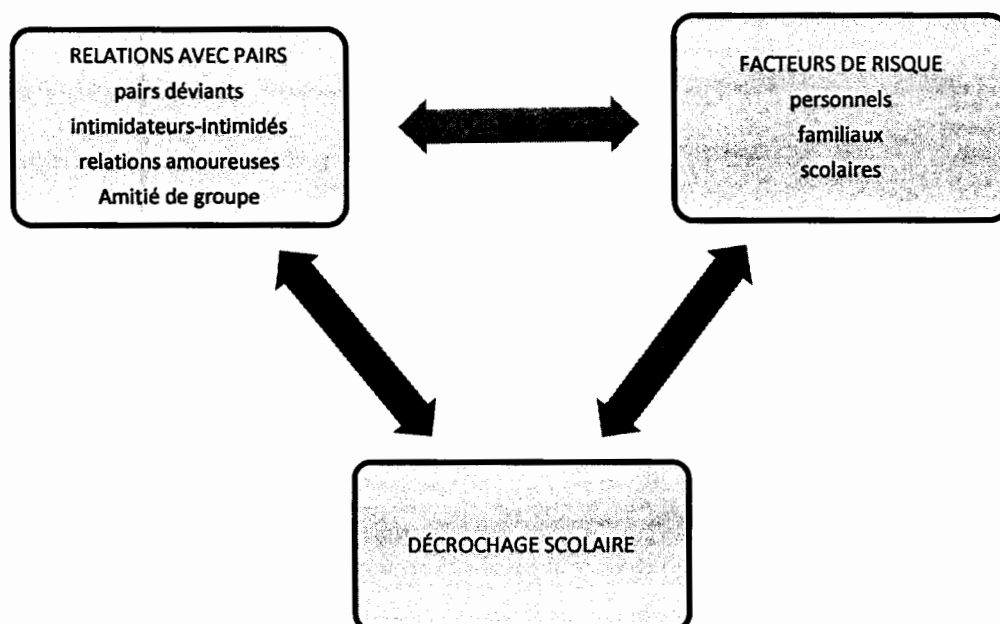
Les pratiques et valeurs du groupe d'amis sont en contradiction avec celles de l'école.

Mais, le quartier c'est aussi un lieu d'exercice de pression des pairs particulièrement des gangs de rue qui imposent leurs normes souvent en conflit avec celles de l'école (Millet et Thin, 2012).

5.5. Triade relations avec les pairs, facteurs de risque et décrochage scolaire

La question de recherche porte sur la représentation sociale du rôle des pairs dans le processus de décrochage scolaire avec en sous-question par quel processus on croit que ce rôle des pairs contribue au décrochage par les différents facteurs de risque documentés. La représentation sociale du rôle des pairs a été relatée par les jeunes à travers quatre principaux types de relation (pairs déviants, pairs intimidateurs-intimidés, relations amoureuses, amitié de groupe). Dans les huit cas, il y a toujours eu une des relations avec les pairs, et cette relation, sur l'une ou l'autre de ces quatre formes, peut influencer le processus de décrochage scolaire.

Dans une dimension écologique il est apparu clair que le rôle des pairs dans le processus de décrochage scolaire ne peut s'analyser qu'au regard des autres facteurs de risque comme dans les autres trajectoires d'adaptation sociale (Bronfenbrenner, 1995; Day et Wanklyn, 2012; Janosz *et al.*, 2000; LeBlanc et Morizot, 2000; Vitaro, Frank et Gagnon, 2000). Notre travail a tenté d'expliquer ce qui peut influencer le rôle des pairs à travers les différents facteurs de risque. Aux termes, on entrevoit que la relation est directe ou médiatisée. On observe la triade Relations avec les pairs, Facteurs de risque et Décrochage scolaire.



On constate que dans ces quatre types de relation avec les pairs documentés, le rôle des pairs a pu contribuer au processus de décrochage scolaire et de désengagement scolaire. Dans certains cas,

on peut faire des parallèles entre ces quatre contextes, mais dans d'autres cas, il y a des distinctions qui leur sont propres (voir tableau 5: synthèse).

Dans le contexte des pairs délinquants qui consomment de la drogue ou l'alcool, là il y a deux types de jeunes, ceux qui consomment très tôt et qui ont déjà un pattern de trouble du comportement, et ceux qui consomment à l'adolescence (influencés par les pairs) qui ont comme caractéristiques personnelles d'être influençables. Quand le jeune est influençable, que sa famille est incapable de l'encadrer et que l'école ne l'encadre pas non plus, les pairs déviants ont tout le champ pour l'influencer et entraîner son décrochage. Dans le contexte des pairs intimidateurs-intimidés, c'est l'intimidé qui décroche le plus souvent. Il y a des caractéristiques individuelles qui semblent faciliter ce type de relation et qui sont en lien avec une probabilité de décrochage scolaire. Les familles sont inaptes à encadrer et à soutenir, de même que l'école. Dans le contexte de la relation amoureuse, il semble qu'il y ait un effet de contexte. La relation amoureuse influence positivement ou négativement l'engagement scolaire. Les familles n'offrent pas d'encadrement ni de soutien affectif. Dans le contexte de la relation d'amitié de groupe, il apparaît deux catégories de jeunes suivant leurs caractéristiques personnelles, ceux qui connaissent des problèmes d'adaptation très tôt et ceux qui apparaissent influençables à l'adolescence. La famille ne joue pas son rôle de soutien et d'encadrement, et l'école ne joue pas son rôle de sécurité et d'épanouissement.

Tableau 5: Matrice synthèse transversale

Contextes relationnels	Facteurs de risque personnels / engagement /comportement	Facteurs de risque familiaux	Facteurs de risque école et environnement	SYNTHÈSE
Relation Pairs usagers drogues et alcool Albert Bruno Charles David Eddy Gérard	Les facteurs de risque personnels sont réels dans tous les cas et les pairs déviants semblent influencer. Dans certains cas l'influence est plus précoce, dans d'autres cas elle est plus contextuelle. Pour les cas où l'influence est plus précoce les jeunes semblent être dans un pattern de déviance depuis longtemps avec problème de comportement, dans les autres cas, les jeunes ont un caractère influençable.	Dans tous les cas les facteurs de risque familiaux sont présents soit des problèmes psychiatriques, psychologiques liés à la toxicomanie (de la mère), soit des problèmes sociaux, économiques, donc les parents sont incapables d'assumer leur rôle d'encadrement et de surveillance. Les pairs déviants influencent et peuvent entraîner le décrochage scolaire, ils peuvent également avoir un rôle compensatoire des faiblesses familiales	Dans le processus de décrochage, ce qui paraît décisif c'est l'alliance à des pairs déviants en l'absence d'encadrement fort de l'école (absence de règles de conduites claires, tolérance envers les psychotropes) et de l'environnement immédiat (valorisation de l'usage de la drogue et de l'alcool).	Quand le jeune est influençable, que sa famille n'est pas capable de l'encadrer et que l'école ne l'encadre pas non plus, les pairs déviants ont tout le champ pour l'influencer et entraîner son décrochage. Pour le jeune en trouble du comportement, l'influence des pairs semble être présente dès le jeune âge (voir littérature sur délinquance persistante et délinquance transitoire, LeBlanc <i>et al.</i> , 2000,)
Relation intimidateur-intimidé Albert Bruno Eddy Francis Hector	Les caractéristiques personnelles (caractère timide, caractère oppositionnel) joueraient un rôle dans la relation intimidé-intimidateur et vice-versa. La dynamique de la dyade intimidateur-victime mène au désengagement scolaire surtout pour l'intimidé, l'intimidateur semble déjà ressentir peu d'attachement pour l'école. On	Les familles qui sont inaptes à intervenir, à soutenir, à encadrer, à accompagner ne peuvent pas jouer un rôle favorable et un rôle de protection auprès des intimidateurs ou des intimidés Ces situations ont des effets	L'inaction de l'école (manque de surveillance, absence d'intervention) par rapport aux situations d'intimidation favoriserait la survenance de ces situations. Un faible sentiment d'appartenance et de sécurité à l'école constitueraient des	La relation intimidé-intimidateur ne constitue pas la même réalité pour l'intimidé et l'intimidateur. Les caractéristiques personnelles de l'intimidé le rendent plus à risque d'être intimidé donc de subir les contrecoups négatifs de cette relation, y compris le

	note que les auteurs d'intimidation ont des problèmes comportementaux dès le jeune âge. Les intimidés se caractérisent surtout comme étant des jeunes isolés, esseulés, craintifs, ne parlant à personne, et qui se sentent ou qui sont plus faibles que les autres. (Olweus, 1993; Bowen <i>et al.</i> , 2000;...)	sur le développement comportemental, cognitif et affectif de ces jeunes et sur leur mode de relation avec autrui.	risques de relation conflictuelle tant pour les acteurs que pour les victimes d'intimidation.	décrochage scolaire. Les autres pairs ne protègent pas. Par ailleurs, les familles ne peuvent pas jouer leur rôle d'encadrement et de protection, et le milieu scolaire n'a pas non plus exercé sa capacité d'encadrement.
Relation Amoureuse (R.A) Charles Francis Hector Eddy	Les caractéristiques personnelles (personnalité, précocité, maturité) sont à prendre en compte dans la R.A. La R.A (normale) a un rôle ambivalent, elle peut accentuer le désengagement ou favoriser le rattachement scolaire chez le jeune déjà désengagé. La RA peut entraîner le désengagement pour le jeune sans problème d'engagement scolaire. Les difficultés amoureuses viennent exacerber la situation scolaire difficile dans tous les cas. La RA fait découvrir de nouvelles attitudes et initie à d'autres comportements. De son côté, la rupture amoureuse peut avoir un effet (négatif) sur le comportement (violence, passivité,	Dans tous les cas, l'encadrement familial est faible et la famille ne joue pas son rôle au niveau affectif. On peut penser que du fait des difficultés familiales, la petite amie devient un support affectif (et moral) qui permet de compenser les carences affectives du jeune et l'aide à surmonter les obstacles liés à sa vie personnelle et à sa scolarité.	Une relation amoureuse sera d'autant mieux abordée qu'il y a une bonne situation à l'école (entente avec les enseignants, encadrement conforme), une relation malheureuse sera d'autant plus défavorable qu'il y a un mauvais vécu à l'école (relation conflictuelle avec les acteurs scolaires, mauvais encadrement scolaire ...).	On note un effet différencié voire multiple de la relation amoureuse. Il semble qu'il y ait des effets de contexte qui soient à l'œuvre, dépendamment du contexte la relation amoureuse a des effets positifs ou négatifs sur l'engagement scolaire. La famille ne peut pas jouer son rôle d'encadrement et de support affectif. Les informations ne permettent pas véritablement de statuer sur le rôle de l'école.

	repli sur soi).			
Relation amitié de groupe Bruno Charles David	<p>Les caractéristiques personnelles (rébelle, bavard, sociable, faible engagement scolaire, problème de comportement) et les normes du groupe (non valorisation de l'école, non-conformité aux règles,...) s'influenceraient mutuellement. D'un côté, il y a des jeunes qui connaissent très tôt des problèmes d'engagement scolaire et de problèmes de comportement et qui sont associés à des pairs qui leur ressemblent. Ils sont souvent en groupe.</p> <p>D'un autre côté, il y a des jeunes influençables qui connaissent plus tard (à l'adolescence) des problèmes d'engagement, de comportement scolaires parce qu'ils rejoignent un groupe.</p> <p>La recherche de conformité au groupe va passer par des actes d'indiscipline à l'école</p>	<p>La famille offre peu de soutien et d'encadrement, elle valorise peu la chose scolaire. Ses difficultés économiques, sociales et psychologiques font qu'elle ne peut pas contrôler les relations des jeunes.</p> <p>Le jeune confronté à ces problèmes familiaux aura tendance à chercher une échappatoire et se rapprocher d'avantage de ses amis et du groupe. Inversement les normes du groupe peuvent rentrer en contradiction avec les pratiques familiales et exacerber les problèmes.</p>	<p>Les valeurs du groupe d'amis peuvent être en contradiction avec celles de l'école ce qui peut entraîner des conflits entre le groupe et les acteurs scolaires. Cette situation peut aboutir à une rupture scolaire pour certains jeunes en l'absence d'une prise en charge adéquate de ces problèmes par l'école.</p> <p>Les valeurs du groupe sont le plus souvent conformes à celles du quartier</p>	<p>Il apparaît deux catégories de jeunes suivant leurs caractéristiques personnelles, ceux qui connaissent des problèmes d'adaptation très tôt et ceux qui apparaissent influençables à l'adolescence.</p> <p>La famille ne joue pas son rôle de soutien et d'encadrement et l'école, de surcroît, qui est supposée avoir un rôle de sécurité et d'épanouissement surtout en milieu défavorisé, ne le joue pas.</p>

On peut conclure que dans les quatre contextes, la présence de dysfonctionnement au niveau de la vie familiale, qu'elle se joue dans l'incapacité d'encadrement pour telle ou telle situation, ou dans l'incapacité de combler les besoins affectifs parce qu'elle est trop désorganisée, a une influence sur l'engagement dans les relations avec les pairs. Le fait que la famille ne joue pas son rôle laisse dans certains cas la place à l'influence des pairs et que l'école, de surcroît, qui est supposée jouer un rôle de protection dans les milieux défavorisés, ne le fait pas. L'école en milieu défavorisé est d'autant plus importante parce qu'elle vient compenser pour les incapacités de la famille et quand elle ne joue pas ce rôle (encadrement, surveillance, conseil), les jeunes nous en parlent aussi comme un problème, qui influence et qui a joué dans leur processus de décrochage scolaire. Cette situation est aussi à mettre en interaction avec le fait que les jeunes sont soit influençables, soit dans des contextes de fragilité particulière liés à la condition familiale (par exemple, le déménagement fréquent, le besoin d'intégration rapide, la pauvreté, l'absence de la valorisation de la chose scolaire).

Dans tous nos cas et dans au moins trois relations (pairs déviants, amitié de groupe et relation intimidé-intimidateur), on note une certaine constance. Il y a des problèmes familiaux et ces problèmes familiaux jouent à différents niveaux, il y a un manque d'encadrement scolaire qui ne compense pas, il y a des caractéristiques personnelles qui rendent plus grave l'insuffisance de ces deux systèmes et l'influence des pairs intervient dès le jeune âge ou à l'adolescence. Les profils des jeunes sont à rapprocher des profils de décrocheurs désengagés et des décrocheurs inadaptés définis par Janosz (2005), mais surtout des profils des délinquants transitoires et des délinquants persistants développés par LeBlanc *et al.* (2000).

Dépendamment des situations, les facteurs de risque (personnels, familiaux, scolaires) ont un effet médiatisé avec la relation (la relation avec les pairs déviants, la relation d'amitié de groupe, la relation intimidé-intimidateur, la relation amoureuse), quelquefois, c'est la relation qui médiatise avec un facteur, et la relation avec les pairs est le plus souvent la variable médiatrice. La relation amoureuse ne semble pas tout à fait se conformer à ce schéma et conduit à des effets multiples portant sur les situations personnelle, sociale et scolaire de l'individu.

CONCLUSION

Le présent mémoire avait pour objet d'étudier le rôle des pairs dans le parcours de décrochage scolaire de jeunes du secondaire dans la région de Montréal. La question de recherche portait sur la représentation sociale de ce rôle chez les jeunes décrocheurs. Après avoir fixé la problématique, le cadre théorique et les principaux concepts en jeu, le recueil, l'exploitation et l'analyse des données ont permis de poser les grands constats. Les données ont été recueillies par des entrevues semi-dirigées auprès d'un échantillon de huit jeunes hommes âgés de 19 à 24 ans. La représentation du rôle des pairs a été énoncée dans quatre types de relations (pairs déviants, pairs intimidateurs-intimidés, relations amoureuses et amitié de groupe). Le rôle des pairs ne pouvant être considéré sans tenir compte des autres facteurs de risque, l'analyse a mis en perspective ce rôle rapporté à travers ces quatre types de relations au regard des principaux facteurs de risque personnels, familiaux, scolaires et environnementaux. Dans la majorité des cas, les variables déterminantes sont l'encadrement familial et l'encadrement scolaire, ainsi que les caractéristiques personnelles. La variable médiatrice est le plus souvent la relation avec les pairs. Deux profils se dégagent : les jeunes avec des problèmes de comportement très précoces et les jeunes influençables à l'adolescence, dans tous les cas le milieu familial était adverse.

Les apports de la recherche

Il s'agissait de considérer de quelle façon les jeunes sont influencés par leurs pairs quand ils partent de l'école et décrochent. Nous nous sommes demandé dans quelle mesure le rôle des pairs est si déterminant dans le processus de décrochage scolaire. Nous avons constaté que le rôle de différentes «variables» est important à prendre en compte afin de trouver des pistes intéressantes pour aider à prévenir le décrochage. Il pourrait être opportun de développer des stratégies pour rejoindre les différents niveaux d'influence sur les jeunes (famille, école, pairs). Il pourrait avoir des programmes de prévention à différentes stades, au stade de l'enfance et au stade de l'adolescence, en particulier à des moments clés comme le passage entre le primaire et le secondaire, le passage entre le premier cycle et le second cycle du secondaire, et le passage entre le secteur régulier et l'adaptation scolaire. Ces pistes rejoignent les propositions de Vitaro et Caron (2000) sur les programmes séquentiels à phases multiples. Cependant à l'instar de ces

auteurs et des programmes déjà étudiés il apparaît probant d'inscrire les interventions dans une vision écosystémique.

Les limites

Les aspects ethnographique, historique, sociologique et psychologique comme préconisés par Merriam ne peuvent s'étendre à tous les jeunes étant donné le nombre de cas. Des hypothèses ont dû être formulées pour tenir compte des limites de l'échantillonnage. Il faut également faire attention, dans les données auto-rapportées, à la perception et au vécu. De plus, les entrevues semi-dirigées nécessitent de bonnes capacités d'introspection et il est possible que les participants les maîtrisent à des degrés variables. Dans l'analyse des types de relation avec les pairs et les facteurs de risque de décrochage, une analyse factorielle de correspondance détaillée aurait peut-être été pertinente, cependant ce procédé semblait assez long.

Les pistes de recherches possibles

Cette recherche n'a pris en compte que le discours des jeunes interviewés, les autres partenaires de la relation interpersonnelle n'ont pas été entendus, en particulier le pair ou les pairs de la relation duale ou groupale. Il pourrait être intéressant d'effectuer un travail sur la représentation sociale de ces derniers afin de confronter les résultats entre le perçu et le vécu et d'ouvrir plus large les pistes d'intervention dans une démarche multidimensionnelle.

L'étude des jeunes résilients, c'est-à-dire ceux qui s'en sortent même s'ils se trouvent aux prises avec des facteurs de risque fortement défavorables, nous interpelle, notamment pour mieux cerner les facteurs de protection et leurs mécanismes d'action par rapport aux facteurs de risque.

Enfin, cette recherche suggère un effet différencié de la relation amoureuse qu'il serait intéressant d'étudier dans des recherches plus approfondies en contexte de relations non violentes. En effet, l'abondante littérature sur ce sujet porte très souvent sur les relations amoureuses violentes et inégalitaires et sur leurs impacts directs sur la l'abandon scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (2001, 2011). *Pratiques sociales et représentations*. (3 éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire: une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. Université de Montréal. Philosophia Doctor (Ph.D.) en Psychologie.
- Archambault, I. (2009). Engagement scolaire chez les élèves du secondaire: stratégies de prévention efficaces. Du rêve à la réalité : la réussite, une responsabilité partagée. Montréal : Commission scolaire de Montréal
- Audas, R. et Willms, J.D. (2001). Engagement scolaire et décrochage : perspective de la trajectoire de vie.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5 éd., p. 767). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Bélanger, J.-A. et Trottier, G. (2000). *Les peines d'amour chez les jeunes*. : Beauport Publicatiosns MNH, Québec Institut universitaire sur les jeunes en difficulté.
- Bélanger, J., Janosz, M., Archambault, I. et Riberdy, H. (2010). Portrait de la violence dans les écoles secondaires montréalaises : enjeux pour l'éducation à la santé. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), 649-669. Récupéré de <http://www.ijvs.org/files/Publications/Belanger-et-al.-2010.pdf>
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presse Universitaire Française.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1992). *École et société*. Québec : Laval Agence d'Arc.
- Bidard, C. (1998). L'amitié. Un lien social. *Revue française de sociologie*, 39(2). Récupéré de http://publications.gc.ca/collections/collection_2012/sp-ps/PS4-161-2012-fra.pdf
- Blaya, c. (2010). *Décrochage scolaire: l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L. et Lapostolle, L. (2007) *Famille, réseaux et persévérance au collégial*. 2011 de <http://erta.educ.usherbrooke.ca/publications>
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N. et Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Les problèmes externalisés* (Vol. Tome 2). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby, J.W. et McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins : Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'enquête auprès des jeunes en transition*. Canada : Statistique Canada <http://www5.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=81-591-X&lang=fra>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: a futur perspective. Dans Moen, P., Elder, G. H. et Luscher, K. (dir.), *Examining lives in context: perspective on the ecology of human development*. Washington : American Psychological Association.
- Brunelle, N., Laventure, M., Tremblay, J. et Plourde, C. (2014). La prévention et l'intervention relativement à l'usage de substances psychoactives à l'école. Dans Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention* (2 éd.). Québec : gaëtan morin éditeur.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Claes, M., Poirier, L. et Arseneault, M.-J. (1998). Proximité avec la famille et les amis: une comparaisn entre les adolescents québécois et européens. *Revue québécoise de psychologie*, 19(1), 41-63.
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescent*. (3 éd.). Québec : Gaëtan Morin.
- Collins, W.A. et Repinski, D.J. (1994). Relation-ships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective Dans Montemayor, R., Adams, G. et Gullotta, T. (dir.), *Advances in adolescent development: Vol. 5. Personal relationships during adolescence* (p. 7-36). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *Au collégial - L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation: une reponsabilité partagée avec les acteurs de son collègue*. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0457cp.pdf>
- Cornell, D.G. et Grossberg, I.N. ((1987).). Family environment and personality adjustment in gifted program children. *Gifted Child Quarterly*, 31, 59-64.
- Coslin, P.G. et Boudarse, K. (2006). *Ces jeunes qui désertent nos écoles - déscolarisation et culture*. Fontenay-sous-Bois : Sides.

- Cotterell, J. (2007). *Social networks and social influences in adolescence*. (2 éd.). Londres : Routledge.
- Day, D.M. et Wanklyn, S.G. (2012). *Détermination et définition des principaux facteurs de risque du comportement antisocial et délinquant chez les enfants et les jeunes Ontario* : Centre national de prévention du crime. Récupéré de http://publications.gc.ca/collections/collection_2012/sp-ps/PS4-161-2012-fra.pdf
- Demers, M. (1999). La rentabilité du diplôme. *Bulletin statistique de l'éducation*, 8, Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/bulletin_8.pdf
- Desmarais, D. (2012). *Contre le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif: une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doise, W., Clemence, A. et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses des données*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dominicé, P. (2003). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Doray, P., Picard, F., Trotter, C. et Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*. : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Récupéré de http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/Note3_finale.pdf
- Dubard, C. (1998). Trajectoire sociale et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Société contemporaine* 29(29), 73-85. Récupéré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/socco_1150-1944_1998_num_29_1_1842
- Dubé, M., Julien, D., Bouthilier, D., Lebeau, É., Bélanger, A. et Hamelin, M. (2004). Le climat familial et le réseau d'amis chez les adolescentes. *Enfance*, 56(2).
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris : La Découverte.
- Ellenbogen, D. et Chamberland, C. (1997). The peer relations of dropouts: a comparative study of at-risk and not at risk youths. *Journal of Adolescence*, 20.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2012). *Les conséquences du décrochage des filles* : Fédération autonome de l'enseignement. <http://www.relais-femmes.qc.ca/files/DecrochageScolaireFilles-2012-03-02.pdf>
- Fortin, L., Filiault, M., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur le regroupement homogène ou hétérogène des élèves. Récupéré de http://www.csr.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Regroupementhomogene-heterogene.pdf

- Fortin, L., Potvin, P., Marcotte, É., Royer, P. et Deslandes, R. (2004) *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Récupéré le 2012 de <http://www.soyonscomperes.com/decrochage/les-types-de-decrocheurs>
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., et É. Yergeau. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, P. (2009). Les sans-diplôme au Québec : portrait d'ensemble. Rencontre régionale de mobilisation sur la persévérance et la réussite scolaire en Mauricie. Trois-Rivières. Récupéré de http://www.soyonscomperes.com/documents/file/les-sans-diplome-auquebec_pierre-fortin.pdf
- Gagnon, H. et Rochefort, L. (2010). L'usage de substances psychoactives chez les jeunes Québécois: Conséquences et facteurs associés. Récupéré de http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1102_UsageSubsPsychoactivesJeunes.pdf
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Galland, O. (1991). *La sociologie de la jeunesse*. Paris : A. Colin.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Québec : Guérin.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. (5 éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gosselin, C., Bélanger, J., Bowen, F., Desbiens, N. et Janosz, M. (2014). la prévention de la violence en milieu scolaire. Dans Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention* (2 éd.). Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir: Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Québec Récupéré de <http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>
- Hankivsky, O. (2009). *Les coûts élevés du décrochage : Pas si infimes qu'on ne le croyait*. . Canada : Conseil canadien sur l'apprentissage - Carnet du savoir. Récupéré de http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/02_04_09-F.pdf
- Hernandez, L. (2012). *Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans : entre richesse et pression du groupe : le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école*. (thèse de doctorat en ligne). Université de Toulouse 2, France. http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/81/36/39/PDF/Hernandez_Lucie.pdf. Doctorat de psychologie du développement.

- Hrimech, M., Gariépy, W., Hardy, J.-Y. et Théorêt, M. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. Québec : Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur l'Abandon Scolaire (GIRAS), Faculté des Sciences de l'Éducation: Université de Montréal.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K. et Mc Dougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. Dans Juvonen, J. et R. Wentzel, K. (dir.), *Social motivation understanding children's school adjustment*, . New York : Cambridge University Press.
- Janosz, M. (2000). l'abandon scolaire chez les adolescents :perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 1-23.
- Janosz, M., Fallu, J.-S. et Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. Dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Les problèmes externalisés* (Vol. Tome 2). Québec : Presse de l'Université du Québec
- Janosz, M. et LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation* 25(1), 61-88.
- Janosz, M. et LeBlanc, M. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence: des déterminants communs au trajectoires multiples. Dans Brandibas, G. et Fourasté, R. (dir.), *Les accidentés de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Janosz, M., LeBlanc, M. et Boulerice, B. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance: de bons prédicteurs de l'abandon scolaire? *Criminologie*, 31(1), 87-107. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/017431ar>
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 1-30.
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. (5 éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2003a). Représentation sociale: phénomènes, concepts et théories. Dans Moscovici, S. (dir.), *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (2003b). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans Jodelet, D. (dir.), *Les représenataions sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3 éd.). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* Saint-Laurent, Québec : ERPI.

- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur!* Montréal : Les éditions logiques.
- LeBlanc, M. et Morizot, J. (2000). Trajectoires délinquantes commune, transitoire et persistante : une stratégie de prévention différentielle. Dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Les problèmes externalisés* (Vol. Tome 2). Québec : Presses de L'Université du Québec.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. (2 éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Mannoni, P. (2010). *Les représentations sociales*. (5 éd.). Paris : PUF.
- MELS. (2005). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : MELS. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Indic2005-446283.pdf>
- MELS. (2007). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publicatons/SICA/DRS/Indic2007>.
- MELS. (2009). *L'école j'y tiens!: Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : MELS. http://www.prel.qc.ca/files_a-propos/09_Lecole_jy_tiens.pdf
- MELS. (2011). *La stratégie d'intervention Agir autrement 2010-2011*. Québec : MELS. http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/AgirAutrement_ContrerEcartReussite_feuillet_f.pdf
- MELS. (2013). *Indicateurs de l'éducation - Édition 2012*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf.
- MELS. (2014) *Programme aide aux devoirs*. de <http://www.mels.gouv.qc.ca/commissions-scolaires/soutien-financier/aide-aux-devoirs/>
- MEQ. (2002). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mesmin, G. (2011). Les lycéens «décrocheurs» et l'expérience de la souffrance. *Les collectifs du Cirp*, 2, 207-218 Récupéré de http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/21_Mesmin_G.pdf
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.

- Millet, M. et Thin, D. (2012). *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Morizot, J. et Blanc, M.L. (2000). Le rôle des pairs dans l'émergence et le développement de la conduite délinquante: une recension critique des écrits. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 29(1), 87-117.
- Moscovici, S. (2003). *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. et Hewstone, M. (2003). De la science au sens commun. Dans Moscovici, S. (dir.), *Psychologie sociale* (p. 535). Paris : Presses Universitaires de France.
- Parazelli, M. (2002). *La rue attractive: parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Parent, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- Perrenoud, P. (2004). *Le métier d'élève et sens du travail de classe*. (5 éd.). Paris : ESF.
- Pica, L.A., Traoré, I., Camirand, H., Laprise, P., Bernèche, F., Berthelot, M., Plante, N. et autres. (2013). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. le visage des jeunes aujourd'hui: leur santé mentale et leur adaptation sociale* (p. 141). Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Pires, A.P., Landreville, P. et Blankevoort, V. (1981). Système pénal et trajectoire sociale. *Déviance et société* 5(5), 319-345. Récupéré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ds_0378-7931_1981_num_5_4_1093
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire » (2007 et 2009)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports DSCC.
- Regroupement des organismes communautaires de lutte au décrochage. (2006). *Portrait des pratiques communautaires de lutte au décrochage au Québec*. Québec : ROCQLD. <http://www.rocld.org/wp-content/uploads/2014/10/recherchefinale.pdf>
- Reiter, S. et Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying Among Special Education Students With Intellectual Disabilities: Differences in Social Adjustment and Social Skills. *Intellectual and Developmental Disabilities* 45(3), 174-181. Récupéré de <http://www.aaidjournals.org/doi/full/10.1352/1934-9556%282007%2945%5B174%3ABASESW%5D2.0.CO%3B2>

- Rhdcc. (1995). *Après l'école - Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans.* . Canada : Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Rhdcc. (2000). *Enquête auprès des jeunes en transition - septembre 2000.* Canada : Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Rivard, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires les comprendre, les aider* Lasalle : Québec Hurtubise HMH.
- Rivière, B. (1996). *Le décrochage au collégial : le comprendre et le prévenir.* Laval : Beauchemin Itée.
- Rivière, B. (2005). Les cégépiens et leurs représentations sociales de la réussite. Dans Chenard, P. et Doray, P. (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur.* Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Roberts, W.B. et Bélair, F. (2009). *L'intimidation chez les jeunes : comprendre et aider les victimes et les intimidateurs.* Montréal : Chenelière-éducation.
- Rondeau, L., Hamel, C., Guillon, J., Fernet, M. et Tremblay, P.H. (2008). Les relations amoureuses des jeunes : écouter pour mieux accompagner. Récupéré de <http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/hyperion/9782894946336.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (1999). Le discours sur l'école d'adolescents identifiés à risque d'abandon scolaire Dans Langevin, L. (dir.), *L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur!.* Montréal : Les éditions Logiques.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données.* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches.* Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales.* Paris : Armand Colin.
- Secrétariat à la jeunesse. (2006). *Stratégie d'action jeunesse 2006-2009: pour une jeunesse engagée dans sa réussite.* Québec : Ministère du Conseil exécutif. <http://www.jeunes.gouv.qc.ca/documentation/publications/documents/strategie-action-jeunesse-2006-2009.pdf>
- Secrétariat à la jeunesse. (2012). *Stratégie d'action jeunesse 2009-2014: Enrichir le Québec de sa relève* Vol. 2012. Québec : Secrétariat à la jeunesse. <http://www.jeunes.gouv.qc.ca/documentation/publications/documents/strategie-action-jeunesse-2009-2014.pdf>

- Semin, G.R. (2003). Prototypes et représentations sociales. Dans Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Statistique Canada. (2010) *Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*. 2011 de <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/101103/dq101103a-fra.htm>
- Statistique Canada. (2011a) *Décrochage scolaire (portrait international)*. Dans *Indicateurs de mieux-être au Canada*. 2012 de <http://www4.hrsdc.gc.ca/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=32>
- Statistique Canada. (2011b) *Enquête sur la population active*. Dans *Le quotidien*. 2012 de <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/111202/dq111202a-fra.htm>
- Théberge, N. (2008). *Le décrochage et la persévérance scolaires: les perceptions des jeunes et leurs pistes de solutions*. Université du Québec à Trois-Rivières, Québec. Maîtrise en éducation.
- Underwood, M.K. et Rosen, L. (2011). *Social development : relationships in infancy, childhood, and adolescence*. New York : Guilford Press.
- Vaillancourt, C. (1998). *Le décrochage scolaire: une approche communicationnelle*. Université Laurentienne, Sudbury. Maîtrise en recherche sociale appliquée.
- Véronneau, M.-H. et Dishion, T.J. (2011). Middle School Friendships and Academic Achievement in Early Adolescence: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 99-124. Récupéré de <http://jea.sagepub.com/content/31/1/99>
- Véronneau, M.-H. et Vitaro, F. (2007). Social experiences with peers and High School Graduation: A review of theoretical and empirical research. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27(3), 419-445.
- Violette, M. (1991). *L'école ... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir: Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'éducation, Direction de la recherche.
- Vitaro, F. et Caron, J. (2000). La prévention face à la comorbidité des problèmes d'adaptation et à la présence de déterminants multiples Dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Les problèmes externalisés* (Vol. Tome 2). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Les problèmes externalisés* (Vol. Tome 2). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M. et Tremblay, R.E. (2001). Negative Social Experiences and Dropping Out of School. *Educational Psychology*, 21, 4, 1-15.

ANNEXES

Annexe 1

Tableau 6 : Nombre d'écoles fréquentées et nombre d'années de scolarité effectuées (incluant les redoublements)

Nombre d'écoles fréquentées

Total ttes écoles	Total écoles fréquentées	Part.	Scolarité primaire						Scolarité secondaire						
			1e	2° A	3e	4e	5e	6e	6e/1e	1e	2e	3e	4e	5e	
6 écoles	2 écoles prim 4 écoles sec	Albert	1ere école				2° école			1° école 2° école	2° école	3° école	4° école		
9 écoles	3 écoles prim 6 écoles sec	Bruno	1° école		2° école		3° école			1° école		2° 3e	4° 5° école	6° école	
4 écoles	2 écoles prim 2 écoles sec	Charles	1° école				2° école			1° école		2° école			
3 écoles	1 école prim 2 écoles sec	David	1° école						1° école						2° école
2 écoles	1 école prim 1 école sec	Eddy	1° école						1° école						
4 écoles	2 écoles prim 2 écoles sec	Francis	1° école		2° école				1° école			2° école			
9 écoles	6 écoles prim 3 écoles sec	Gérard	1° école		2e	3e	4e	5° 6e		1° école		2° école			
													3° éco		
2 écoles	1 école prim 1 école sec	Hector	1° école							1° école					

Nombre d'années de scolarité.

Total années scolaire s	Part.	Scolarité Primaire						Scolarité secondaire					
		1e	2e	3e	4e	5e	6e	6 ^e /1e	1e	2e	3e	4e	5e
11A	Albert	1 A	1	1	1	1	1		2 A	1?	1 ?	1	
12A	Bruno	1	1	1	1	1	1		1	1	1	2? A	1
13A	Charles	1	1	1	1	1	1		1	2 A	3 A	1 ou 2A ?	
11A	David	1	1	1	1	1	1	3 A				1 A	1 A
7A	Eddy	1	1	1	1	1	1	1					
15A	Francis	1	1	1	2 ou 3A?	2	1	3 ou 4A	?	?	1 ou 2A	FPT*: 3 A	
12A	Gérard	1	1	1	1	1	2		1	1	1	2 A	
10A	Hector	1	2 A	1	1	1	1		1	1	1		

*Formation préparatoire au travail / A= année

Tableau 7: Tableau récapitulatif des facteurs de DS (selon jeune) (Questions de l'intervieweuse et réponses des jeunes)

Questions de l'intervieweuse	Réponses de l'interviewé	Synthèse facteurs de DS
Q : [...] qu'est-ce qui a été le facteur qui a fait que tu as décroché vraiment ou c'est toute une série de choses ou bien il y a quelque chose ...?	Albert : C'est juste que j'avais l'impression de perdre mon temps à l'école d'apprendre beaucoup plus à l'extérieur qu'à l'école en tant que telle, et puis de développer un petit peu la misanthropie (?) j'aimais de moins en moins les jeunes à l'école, je les trouvais cons, je les trouvais un peu trop bêtes dans leur relation.	Perte de temps à école / Ennui. Désaffection (détachement) avec les jeunes (pairs)
Q: Donc, tu as pris la décision de toi-même de cesser d'y aller?	Bruno : ouais et c'est là [nom de l'école] qu'il y a eu le décrochage scolaire, j'en avais marre, je détestais... pas l'école.	Ras-le-bol des études
Q: l'environnement peut-être ?	Bruno : Non [pas l'environnement], je voulais juste pas étudier et ...	
Q : [...] Pour toi les principaux facteurs de DS?	Charles : Amis, ma mère me disait Charles, «tu as trop d'amis, tu as trop d'amis, blabla», même mes parents le savent, même le soir je sortais (?), c'était pas les mêmes qu'à l'école, c'était d'autres amis qui habitaient près de chez nous, des fois on sortait. Charles : ouais, j'ai arrêté parce que j'étais trop vieux.*	Amis âge
Q: D'accord, et là tu es en 5 ^e A, tu arrêtes à peu près à quelle période?	David : Non, j'ai pas quitté [l'école en secondaire 5].	David n'a pas décroché au secondaire
Q : [...] est-ce qu'il y a un événement déclencheur, ben, c'est sûr qu'il y a toute la partie [dont] tu as parlé, donc tu commençais à être écoeuré, mais est-ce qu'il y a eu ?	Eddy : ben, après c'est à ce moment-là [battu par 2 élèves] je suis plus retourné (?) [école] Eddy : Non, depuis la 1 ^e année, j'ai été intimidé jusqu'à environ 4 ^e année.*	Agression par 2 élèves (pairs) Intimidation
Q : Mais, qu'est-ce qui t'a fait arrêter, c'était plus la relation avec les autres ou c'était plus...?	Francis : C'était plus la relation avec les autres, j'avais quelques amis, mais c'était pas, c'était pas assez pour me donner le goût de rester, [...]. Francis : Les élèves [m'ont vraiment dégoûté de l'école].	Relation avec les autres Élèves (pairs)
Q : D'après toi, qu'est-ce qui t'a vraiment dégoûté de l'école ?		Intimidation
Q: D'accord, quand tu as décroché, quand tu as décidé d'arrêter comment tu t'es senti?	Gérard : euh, j'ai pas vraiment décroché, après ça je suis retourné au CA, avec ma mère (?), après ça j'ai réessayé de passer ... l'école ...	Gérard n'a pas décroché au

<p>Q : [...] quand ta mère t'a mis à la porte tu es retourné à l'école, tu allais à l'école ... il me semble que tu m'as dit que c'est quand tu as laissé l'école qu'elle t'a mis à la porte.</p>	<p>Hector: Mais, elle [ma mère] m'a mis à la porte, j'ai pas immédiatement quitté ... genre, elle m'a mis à la porte, quand j'étais dans la rue j'étais pas capable suivre le rythme, je manquais les, je manquais beaucoup de cours alors ... Hector: Ouais, j'y allais, mais pas fréquemment, genre, je pouvais y aller, mais j'ai décroché genre 2 semaines après été dans la rue.</p>	<p>secondaire. Précarité (sociale) Mise à la rue Difficulté à suivre scolarité</p>
---	--	---

Les types des pairs et les types de relations entre les jeunes participants

Il est ressorti des entretiens avec les huit participants que les pairs sont les jeunes qui ont peu ou prou le même âge, se trouvent dans la même classe ou dans l'école (ou hors école). Ces pairs, qui peuvent jouer un rôle dans le parcours, ne sont pas tous amis et quand ils sont amis ils ne sont pas tous de la même catégorie d'amis. Parmi les pairs, les participants distinguent les connaissances et les amis (voir discours des participants). Le vocable utilisé par les jeunes interviewés a permis aussi de spécifier différents types d'amis : amis (en général), bons amis ou vrais amis ou amis proches, meilleurs amis, et petite amie (blonde) ...

Les participants disent que les connaissances sont en général ceux avec qui ils ne développent aucune relation particulière ou ce sont ceux qui intimident, la relation est alors conflictuelle. Ils les appellent en général «des connaissances», «le monde», «des gens», «des personnes», ou «gars» et «mec» (ou type).

Les amis sont ceux avec qui les participants partagent des relations de proximité. L'ami en général c'est l'ami d'école, il a à peu près le même âge et est souvent du même sexe. Il est rencontré régulièrement à l'école avec plaisir, mais surtout pour faire des niaiseries et autres pratiques déviantes indispensables pour rallier d'autres amis et constituer le groupe (Charles, David). Le vrai ami (ou bon ami ou ami proche) est celui avec qui le jeune partage des expériences spéciales (sans être intimistes ou confidentielles, mais souvent déviantes) (Bruno). Cet ami est apprécié pour ses qualités d'entraide, de fraternité, de loyauté et de respect. Le meilleur ami est connu de très longue date (Eddy, Hector). Il est très complice, très fidèle et très loyal, mais ce type d'ami est rare selon les participants. La petite-amie (ou la blonde) est la fille avec qui les participants ont partagé une relation amoureuse intense, même de courte durée. Cette amie est souvent la seule raison pour eux de vivre, d'aller ou de rester à l'école (Charles, Francis, Hector).

Les types de pairs semblent se rattacher à des types de relation. Il a été possible de retenir 4 types de relations : la relation intimidateur-intimidé, la relation déviante, la relation d'amitié de groupe, la relation amoureuse. Cependant, le système relationnel des participants n'est pas cloisonné, le pair-connaissance peut se retrouver dans la relation

déviante, et la petite-amie peut se retrouver dans les relations déviantes et celles d'amitié de groupe.

Tableau 8: Synthèse des types de pairs (connaissances et amitiés) et des types de relations / Rôle des pairs en général et rôle dans le décrochage scolaire dans notre échantillon selon les participants

Pairs Connaissances	Amitiés			
	Amis en général Groupe d'amis	Amis vrais ou amis proches	Meilleurs amis	Petites amies
Intimidant Dégoûtent de l'école (Eddy, Francis, Hector) Font décrocher (Charles, Gérard)	Socialisation (Bruno, Charles, David) Identification Imitation Transgression Partagent des activités diverses (drogues, alcool...) (Bruno) Comportement (niaiserie, absences) (David) Font décrocher	Support moral (David) Support affectif (Francis) Partagent expériences particulières, spéciales (drogues, filles) (Bruno, David, Poussent à persévérer (Charles)	Rares (Eddy, Hector)	Raccrochent à la vie, à la vie sociale (Francis) Raccrochent à l'école (Francis) Rendent heureux Font voir la vie sous un autre angle Redonnent confiance, Redonnent estime de soi (Francis, Charles) Support moral, affectif (Hector) Maintiennent la popularité (Bruno) Font connaître d'autres amis (Albert, David) Sujets de convoitise, de combat (Eddy) Entraînent dans des pratiques a-scolaires, font manquer cours, examens (Charles), Font décrocher
Relations Intimidateur-intimidé	<div> <div>← Relations déviantes →</div> <div>← Relations d'amitié de groupe →</div> </div>			Relations amoureuses

«La représentation du jeune décrocheur quant au rôle des pairs dans son parcours de décrochage au secondaire»

Questionnaire de l'entrevue semi-dirigée

Thèmes et sous-thèmes

1) Parcours scolaire

- Parcours scolaire au primaire

- les événements marquants

- Comment peux-tu décrire ton parcours à l'école primaire?
- Est-ce que tu as fait toute ton école primaire à Montréal?
- As-tu toujours été dans la même école? Dans quelle école as-tu été (privée, publique)?
- Comment les choses se passaient-elles en classe? Avec ton enseignant, avec les autres élèves, avec les autres adultes de l'école?
- Est-ce qu'il y avait des matières difficiles pour toi?
- As-tu eu besoin d'aide? De ton enseignant, des autres élèves de ton école, des autres adultes, de ta famille?
- As-tu eu besoin d'autres aides que les aides pour les matières?
- Comment s'est passé la fin de ton école primaire?

- Parcours scolaire au secondaire

- les événements marquants

- Est-ce que tu peux parler de ton passage au secondaire? (période de transition entre le primaire et le secondaire)
- Comment les choses se passaient-elles dans l'établissement?
- Comment est-ce que ça se passait dans la classe? Avec les enseignants? Avec les camarades? Avec les autres personnes?
- Est-ce qu'il y a des choses que tu aimais? Peux-tu en parler?
- Est-ce qu'il y a des choses que tu n'aimais pas? Peux-tu dire pourquoi?
- Est-ce qu'il y avait des activités en dehors de l'école? Est-ce que tu y participais? Comment ça se passait?
- Famille?

2) Décrochage scolaire (ce qu'il en pense, ce qu'il a vécu, ce qu'il en dit ...)

- pré décrochage

- résultat ou rendement scolaire, motivation ou engagement, comportements ou attitudes

- (difficultés vécues) As-tu vécu des difficultés dans le passé ou récemment? En quoi? Pourquoi?
- Est-ce que tu as eu à manquer des cours? As-tu eu des retards? Des absences? Peux-tu dire pourquoi?

- Comment les choses se passaient-elles à ce moment-là? (situation temporaire ou permanente, progressive, brutale)

- décrochage

- As-tu décroché?
- Peux-tu en parler? Dire comment les choses se sont passées

- post décrochage (si nécessaire, pour avoir perspective ?)

- Comment t'es-tu senti après?
- Quelles ont été les relations avec la famille, les amis, le personnel de l'école?

3) Les facteurs de décrochage scolaire selon le jeune

Selon toi, qu'est-ce qui pourrait expliquer le fait que tu aies quitté l'école?

Facteurs possibles :

- o L'école
- o La famille
- o La personne elle-même (motivation, engagement, état psychologique ...)
- o Le quartier/ l'environnement
- o Les amis
- o Les autres facteurs (travail, problème de santé, problème d'immigration, autres problèmes)

4) Les amis selon le jeune

- Sa représentation sociale de l'amitié

- Qu'évoque pour toi le mot amitié?

- La composition du réseau des amis (nombre : amis d'enfance, du primaire, du secondaire, amis du quartier, du bloc, de la rue, autres)

- As-tu plusieurs amis? Les connais-tu depuis longtemps? Depuis ton enfance?

Depuis l'école? Depuis que tu habites ce quartier? ...

- La proximité (connaissances, amis copains, amis intimes)

Connaissances : les garçons et les filles de ton âge que tu connais

Amis copains : «les garçons et les filles de ton âge que tu connais bien, auxquels tu parles souvent de tes intérêts, ou de tes préoccupations et que tu as du plaisir à rencontrer.» (Claes et al., 1998)

Amis intimes : «les garçons et les filles de ton âge que tu rencontres régulièrement avec qui tu partages des idées, des sentiments et desquels tu te sens proche.» (Claes et al., 1998)

- Est-ce que tu as des amis auxquels tu te sens plus proches? Des amis intimes?

- Caractéristiques de la relation avec les amis copains

- À quel moment rencontrais-tu tes copains?
- Quelles sont les activités que tu faisais avec tes copains (activités scolaires, jeux, chapardage, cigarette, drogue, alcool, autres)
- Est-ce que tu pouvais compter sur ces personnes de cas de besoin?

- Est-ce que ces personnes pouvaient compter sur toi?
- Caractéristiques de la relation avec le ou les ami(s) intime
 - Est-ce une personne que tu admirais et auquel tu voulais ressembler?
 - Est-ce que vous vous voyez fréquemment et régulièrement? Pourquoi?
 - Comment tu caractériserais cet ou ces amis intimes (loyaux, solidaires, ...)?
 - Quelles sont les valeurs que vous partagiez?
 - Est-ce que vous discutiez de choses intimes? Des activités à faire? De l'avenir?
- De vos préoccupations?
- Caractère volontaire et égalitaire
 - Est-ce que tu as choisi cet ami ou ces amis?
- Caractère permanent ou variable
 - Est-ce que tu es resté longtemps ami avec cette personne ou ces personnes?
 - Est-ce que tu as changé fréquemment d'amis?

6) Situation actuelle

- réflexion
- comportement
- démarche

Comment vis-tu ta situation actuellement? As-tu toujours les mêmes idées sur ta scolarité? As-tu changé d'opinions? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?

7) Les producteurs de sens

Valeurs de référence, valeurs fondamentales, points de repère

- Pour finir, qu'est-ce qui pour toi serait le plus important à retenir? Qu'est-ce qui a plus de valeur pour toi?

«La représentation du jeune décrocheur quant au rôle des pairs dans son parcours de décrochage au secondaire»

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

1) Caractéristiques sociodémographiques

- Âge :
- Sexe F ☐ M ☐
- famille monoparentale, biparentale, recomposée
 - o Vis-tu avec
 - ta mère? ☐
 - Ton père? ☐
 - Tes 2 parents? ☐
 - Autre? ☐
- fratrie (nombre de frères et sœurs) : (sœurs : frères :.....)
- statut socio-économique et éducationnel de la famille
 - Emplois des parents :
 - Niveau scolaire des parents :

2) Nature des établissements fréquentés

- Nom établissement :
 - o École primaire :
 - o École secondaire :
- Quartier :
- Réseau d'enseignement : public ☐ ou privé ☐

3) Processus de scolarisation

- Scolarité normale : oui ☐ non ☐
- Scolarité particulière (différente) : oui ☐ non ☐, Expliquez :
- Redoublement primaire : oui ☐ non ☐, Redoublement secondaire : oui ☐ non ☐
- Changement d'école : oui ☐ non ☐, Expliquez :
- Retard à l'arrivée au secondaire : oui ☐ non ☐
- Retard scolaire au secondaire : 1 an ☐, 2 ans ☐, 3 ans ☐
- Retard scolaire accumulé en 3^e et 5^e année du secondaire:

4) Indicateurs (portant sur cheminement scolaire et résultats scolaires au secondaire)

- Diplomation : diplôme obtenu :
- Décrochage/ durée : mois,ans
- Résultats dans les principales matières (ou les différentes matières)
 - o Français : mauvais ☐ moyen ☐ bon ☐
 - o Mathématiques : mauvais ☐ moyen ☐ bon ☐
 - o Autres : mauvais ☐ moyen ☐ bon ☐